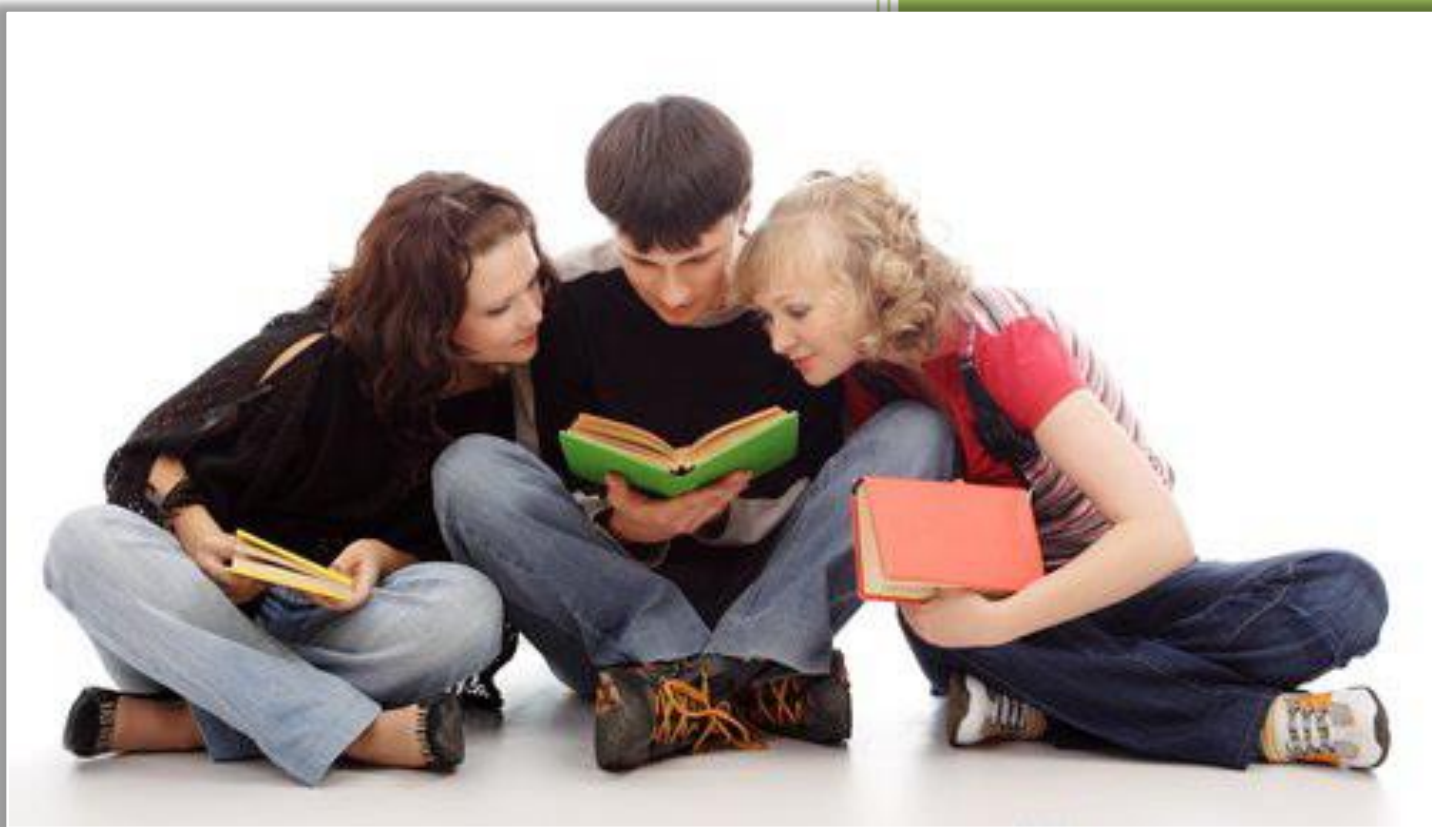


Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців



Житомирський державний університет імені Івана Франка

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

(збірник науково-методичних праць)

Житомир-2018

УДК 159.922.8
ББК 88.3я 71
А 62

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол №16 від 25 червня 2018 року)*

Рецензенти:

Гайдукевич Г.А. – кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психології Житомирського інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом
Миценко Д.В. – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри суспільно-гуманітарних наук Житомирської філії Київського інституту бізнесу та технологій
Мирончук Н.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.О. Стахової. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2018. – 116 с.

У збірнику науково-методичних праць окреслено актуальні проблеми сучасної психології, пов'язані з висвітленням теоретико-методологічних і практичних підходів щодо особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців-педагогів, можливих труднощів на шляху здійснення ними професійної діяльності.

Збірник адресується фахівцям та усім, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 159.922.8
ББК 88.3я 71
А 62

© Стахова О.О., 2018

ЗМІСТ

Передмова	5
Баранчук А.В. Стресостійкість як професійно значуща риса особистості майбутнього педагога	6
Борисюк Т.П. Психологічні особливості прояву інтернет-залежності в підлітковому віці.....	11
Войналович М.М. Особливості усвідомлення студентами-майбутніми педагогами професійно важливих якостей	15
Галицька І.Л. Психологічні особливості розвитку локус-контролю в студентському віці	21
Гардзель Н.В. Гендерні відмінності студентів чоловічої та жіночої статі в процесі їх навчальної діяльності.....	25
Гордійчук Т.М. Психологічні особливості конфліктної взаємодії ровесників у підлітковому віці.....	30
Григорусь О.С. Особливості розвитку професійної ідентичності в студентів-майбутніх педагогів.....	34
Козел А.О. Психологічні особливості міжособистісних взаємин із ровесниками в студентському колективі	40
Коломієць А.М. Тривожність та її вплив на психічне здоров'я студентів.....	44
Кошелик Т.В. Ціннісні орієнтації студентів як передумова формування їх життєвих сценаріїв	48
Кравчук С.В. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності студентів-майбутніх педагогів.....	55
Лиса Г.О. Вплив тривожності на психологічну готовність учнів середніх загальноосвітніх шкіл до складання ЗНО.....	60
Мороз Г.М. Пізнавальна активність як передумова ефективної професіоналізації студентської молоді	65
Нехрищенюк В.П. Мотивація учіння студентів та її розвиток у процесі навчання.....	69
Саковець М.В. Психологічні особливості усвідомлення студентами-майбутніми педагогами образу ідеального викладача	74
Соловей О.О. Психологічні особливості розвитку емпатії в студентів-майбутніх педагогів..	79
Суй В.О. Психологічна готовність студентів-майбутніх педагогів до професійної діяльності	85
Тарнавська М.П. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії студентської молоді	89

Українець Н.С. Конфлікти у студентському середовищі та шляхи їх запобігання	93
Шлапак Д.В. Вплив особистісної зрілості на професійне становлення студентів ВНЗ.....	99
Шумакова Н.О. Психологічні особливості розвитку організаторських здібностей майбутніх педагогів	105
Ястреб М.М. Особливості професійного самовизначення старшокласників сільської місцевості	110

ПЕРЕДМОВА

Серед соціально-економічних дисциплін, із якими знайомляться студенти-магістри різних напрямів підготовки у ВНЗ, є “Психологія вищої школи” та “Психологія педагогічної діяльності”.

Основне завдання окреслених вище курсів полягає у сприянні професійному становленню й особистісному зростанню майбутніх фахівців, зокрема педагогів, формуванню в них професійної ідентичності, розвитку в студентській молоді професійно важливих якостей особистості.

Відтак, одним зі шляхів поглиблення знань студентів про закономірності їх професійного становлення є залучення юнаків до теоретико-емпіричних досліджень, що розкривають сучасні тенденції професіоналізації особистості.

У зв’язку з цим, звертаючись до змісту публікацій майбутніх фахівців, що є результатом проведення ними вищезазначених досліджень, варто відмітити, що теми, до яких звернулися молоді дослідники, відрізняються своєю актуальністю, оскільки розкривають теоретико-прикладні аспекти особистісно-професійного зростання майбутніх представників професійної спільноти в новітніх соціокультурних умовах.

Переважає більшість робіт спрямована на дослідження особливостей розвитку професійно важливих якостей особистості майбутнього фахівця, на виявлення специфіки прояву його емоційно-вольової сфери, сфери характеру, на розкриття особливостей взаємодії студентської молоді з найближчим соціальним оточенням – академічною групою, на визначення психологічної готовності випускників вишу до здійснення ними професійної діяльності.

На особливу увагу заслуговує те, що значна частина публікацій містить рекомендації щодо розв’язання заявлених проблем, які відображають нові, сучасні підходи як до організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, так і до формування гармонійно, всебічно розвиненої особистості фахівця-професіонала.

Водночас цінністю даного науково-методичного збірника є презентація багатьма студентами-магістрами своїх результатів науково-дослідницької діяльності в друкованому вигляді, що для більшості юнаків є першим досвідом подібної роботи, який стимулює їх до наукового пошуку.

Відтак, на нашу думку, збірник “Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців” стане в нагоді передусім тим студентам, які виявляють подібне бажання спробувати себе в ролі молодих дослідників проблеми професійного становлення особистості, а також фахівцям та найширшому загалу, які цікавляться сучасним станом розвитку психологічної науки.

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА РИСА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Баранчук Анастасія Вікторівна

магістрант V курсу історичного факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації розкрито сутність поняття стресостійкості та обґрунтовано її значення в професійній діяльності вчителя, висвітлено прояви, причини виникнення й способи подолання професійного стресу педагога, виявлено психологічні особливості розвитку стресостійкості в студентів-майбутніх представників педагогічної спільноти.

Ключові слова: стресостійкість, професійний стрес, професійно важливі якості.

Постановка проблеми. Сучасна соціокультурна ситуація в Україні пред'являє високі вимоги до всіх аспектів освітньої діяльності, зокрема до особистості педагога. Водночас учительська професія, виступаючи однією з найбільш інтелектуально та емоційно напружених видів професійної діяльності, несе в собі безліч факторів, які здатні призвести до деформації особистості педагога. Одним із таких факторів є професійний стрес вчителя, який негативно позначається на ефективності його педагогічної діяльності. Саме тому однією з професійно важливих якостей особистості представника педагогічної спільноти має бути його здатність чинити опір стресовим ситуаціям, або стресостійкість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес до вивчення стресостійкості набуває особливої значущості у зв'язку з усе зростаючим стресогенним характером педагогічної діяльності, зумовленим зміною соціальних стереотипів, соціальним замовленням щодо навчання й виховання молодого покоління з урахуванням нових стратегій розвитку суспільства, підвищеною конкуренцією. У зарубіжній психології, насамперед російській, вивченням такого феномена, як стресостійкість, займалися Л.М. Аболін, Є.П. Ільїн, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, С.В. Суботін, О.І. Щербаков та ін. На сьогоднішній день у вітчизняній психологічній науці налічується обмежена кількість робіт, присвячених дослідженню даної проблеми. Зокрема, вивченням стресостійкості як професійно важливої якості педагога займалися В.Ф. Калашин, В.М. Корольчук, В.М. Крайнюк й ін.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та виявленні психологічних особливостей розвитку стресостійкості як професійно значущої риси особистості майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи сутність центрального поняття нашого дослідження, варто зауважити, що під стресостійкістю розуміють сукупність особистісних якостей, які дозволяють людині переносити значні інтелектуальні, вольові й емоційні навантаження та перевантаження, зумовлені особливостями професійної діяльності без особливих шкідливих наслідків для цієї діяльності, оточуючих і свого здоров'я [3].

Стресостійкість педагога є однією з тих якостей, від якої залежить не лише успішність оволодіння професійною діяльністю, посилення продуктивності освітнього процесу, а й самореалізація педагога як особистості. Провідна роль у системі протидії стресу у вчителів-майстрів своєї справи належить адаптації, яка полягає в ефективному вирішенні педагогічних проблемних ситуацій і завдань. В цілому ж можна говорити про те, що стресостійкість педагога проявляється в умінні долати емоційне напруження, придушувати негативні прояви в поведінці, викликані стресовими ситуаціями, проявляти витримку і такт [2, с. 118-123].

Утім, як показують численні дослідження з диференціальної психофізіології, здатність чинити опір стресу залежить від чинників, що є однаково значущими для всіх педагогів незалежно від рівня їх професіоналізму – сили нервової системи та рівня тривожності. Адже не секрет, що більш стійкими до стресу є особи з сильною нервовою системою й низьким рівнем тривожності [6].

Є.П. Ільїн, працюючи над проблемою стресостійкості педагога, пов'язав появу стресу у вчителів з наступними факторами: 1) сприйняття та осмислення одночасних комунікацій різноманітного характеру, 2) специфіка поведінки й ставлення учнів, 3) постійна зміна ситуацій у процесі діяльності та спілкування, 4) взаємодія з різними соціальними групами (учнями, батьками) з приводу успішності й поведінки школярів [1. с. 293].

Крім того, до інших причин розвитку професійного стресу педагога також можна віднести і наявність високої особистої відповідальності за якість навчально-виховного процесу, організаційні недоліки та активно мінливі вимоги різних освітніх реформ і нововведень, які вимагають від учителів постійного освоєння нових видів діяльності в максимально стислі терміни.

Характеризуючи прояви професійного стресу педагогів, слід відмітити, що вони численні й різноманітні.

Так, до основних із них належить фрустрація, яка виражається в постійному незадоволенні, розчаруванні та роздратуванні вчителя, котрі супроводжуються його невпевненістю в собі, емоційним напруженням, постійним занепокоєнням, заклопотаністю й нервозністю, що є ознакою професійної деформації педагога. Такий учитель із високою особистісною тривожністю володіє більш низькою самооцінкою та, захищаючи себе від

несприятливих умов довкілля, досить часто вдається до авторитарного стилю викладання, проявляючи при цьому власну озлобленість й агресію як фізично, так і вербально.

Водночас серед проявів професійного стресу педагога виокремлюють загальне нездужання, депресію, хронічну втому, втрату сну, які можуть призвести до “емоційного вигорання” особистості фахівця – особливого фізичного, емоційного та розумового виснаження вчителя. Вищеописані прояви не тільки погіршують загальний стан здоров’я педагога і його професіоналізм, а й значною мірою знижують ефективність педагогічної діяльності, виступаючи не найкращим прикладом для наслідування поведінки свого наставника дітьми [4].

Сьогодні існує досить багато способів подолання професійного стресу педагога, до яких належать соціальна підтримка, різноманітні тренінги, психотехнічні ігри та вправи тощо. Проте всі вони в-основному спрямовані на зняття наслідків стресу. Пріоритетом же має бути формування стресостійкості педагога, особливо майбутнього педагога під час його навчання у ВНЗ, яка забезпечить мінімізацію окреслених вище наслідків. При цьому, як зазначають науковці, основною психологічною умовою формування стресостійкості майбутнього вчителя повинен бути розвиток його позитивного ставлення до себе, до педагогічної діяльності та її учасників. Педагог, що володіє позитивною й адекватною самооцінкою, здатний впоратися з різними стресовими ситуаціями, пов’язаними з професійною діяльністю. У представників педагогічної спільноти, які позитивно сприймають себе, підвищується впевненість у власних силах, проявляється прагнення до активного саморозвитку та самореалізації, що підвищує ефективність їх професійної діяльності, в той час як учителі з низькою самооцінкою, зіткнувшись із різноманітними проблемами, сприймають навколишній світ через призму своїх переживань і тривог, вдаються до авторитарного стилю, що негативно позначається на ефективності їх педагогічної діяльності [5, с. 265-268].

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей розвитку стресостійкості як професійно значущої якості студентів-майбутніх педагогів. В опитуванні взяли участь магістри V курсу історичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв’язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження, отриманих за методикою Т.А. Немчина й Дж. Тейлора, що визначає схильність особистості до розвитку стресу, необхідно зазначити, що половина студентів (50%), які прагнуть опанувати педагогічним фахом, мають середній рівень схильності до розвитку стресу. Такі майбутні педагоги непогано виходять зі стресових ситуацій, які виникають у навчальному процесі

вишу. Натомість несподівані, серйозні проблеми можуть призвести до нервового зриву особистості цих юнаків, вибити їх з руслу. Саме тому рівень схильності до стресу респондентів даної групи знижується зі збільшенням стресових ситуацій як у повсякденному житті в цілому, так і в педагогічній діяльності зокрема.

35% опитаних притаманний низький рівень схильності до розвитку стресу. Це вказує на те, що студенти-майбутні вчителі здатні дуже добре протистояти зовнішнім і внутрішнім стресорам як у процесі своєї професійної підготовки в університеті, так і в майбутній педагогічній діяльності. Енергія та ресурси цих досліджуваних не витрачаються на боротьбу з негативними психологічними станами, що виникають в процесі стресу, а тому професійна діяльність є набагато ефективнішою й продуктивнішою.

15% студентів мають високий рівень схильності до розвитку стресу. Це означає, що в процесі педагогічної діяльності таких учителів може вивести з себе навіть сама безневинна деталь. Через це професійна діяльність у такому негативному, перш за все емоційному, стані є неефективною, що призводить до негативних результатів, перевтоми та виснаження як педагога, так і його учнів.

Дані, отримані за методикою Т.А. Немчина та Дж. Тейлора, підтверджені й результатами тесту на визначення стресостійкості особистості, які відображені на рис. 1.

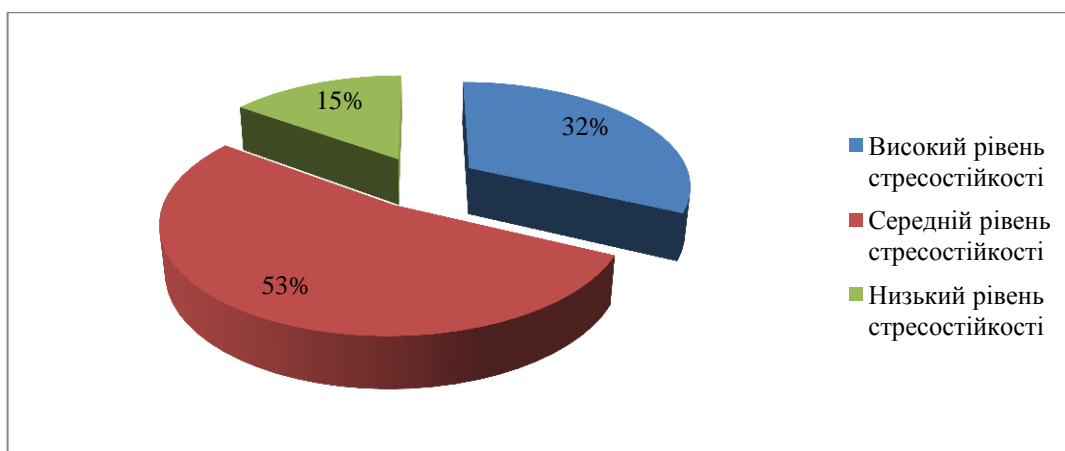


Рис. 1. Рівні стресостійкості майбутніх педагогів

Отже, як видно з рис. 1, 53% майбутніх фахівців мають середній рівень стресостійкості. Це свідчить про те, що ці юнаки готові до виникнення стресових ситуацій у своїй роботі, але тільки не глобальних і не миттєвих. Дані студенти в міру частого повторення приблизно схожих за змістом напружених ситуацій звикають до них і починають реагувати на стреси спокійніше.

32% респондентів мають високий рівень стресостійкості, що вказує на те, що стресом для них є тільки найважчі події, котрі переважно пов'язані з життєвими труднощами, які стосуються їх самих або близьких. Зі стресовими ситуаціями, що виникають під час підготовки до професійної діяльності, майбутні фахівці легко справляються, що позитивно

позначається на їх навчанні та вихованні у ВНЗ, а отже, швидше за все, й визначатиме успіх їх професійної діяльності в подальшому.

Для 15% опитаних характерним є низький рівень стресостійкості. Це означає, що будь-яка несприятлива зовнішня подія або навіть натяк на її можливість для них – стрес. Систематичні стресові ситуації, які в майбутньому траплятимуться в процесі професійної діяльності цієї студентської молоді, можуть призвести до хронічної емоційної напруги, перевтоми, а тому важливою умовою підготовки майбутніх представників педагогічної спільноти окресленої групи до учительської роботи є завчасний розвиток у собі такої професійно важливої якості, як стресостійкості.

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, переважна більшість студентів-магістрів відрізняється середнім рівнем стресостійкості, що свідчить про необхідність цілеспрямованого підвищення рівня розвитку цієї якості ще в стінах ВНЗ. Цьому сприяє на заняттях аналіз можливих проблемних ситуацій, які можуть виникнути в майбутній професійній діяльності педагога, обговорення шляхів виходу з них, залучення студентів до різноманітних виробничих практик, котрі виступають першим місцем перевірки набутих студентом знань, умінь, навичок, розвиток таких рис характеру студентської молоді, як стійкості, активності, співпереживання, витримки тощо, без яких неможливим є успішне виконання майбутніми фахівцями своїх професійних обов'язків, зокрема в складних ситуаціях педагогічної взаємодії. Належний рівень стресостійкості як однієї з провідних професійно важливих якостей майбутнього педагога дозволить йому зберегти фізичне та психічне здоров'я, запобігти “емоційному вигорянню”, що підвищить результативність і якість виконання роботи. Адже тільки щасливий педагог здатний виховати щасливого учня.

Список використаних джерел

1. Ильин Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – М.: Флинта, 2012. – С. 273-335.
2. Калошин В.Ф. Стрес у педагогічній діяльності / В.Ф. Калошин // Конфлікти: сутність і подолання. – Х., 2008. – С. 107-220.
3. Корольчук В.М. Стресостійкість і адаптивний потенціал особистості в стресогенних умовах / В.М. Корольчук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2010_82_1/korolchuk.pdf
4. Корольчук М.С. Психофізіологічні засади дослідження стресостійкості особистості / М.С. Корольчук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Korol1.pdf
5. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості: монографія / В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2007. – 432 с.

6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 2008. – 200 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Борисюк Тетяна Петрівна

магістрант V курсу історичного факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації розкрито психологічні особливості психічного розвитку та формування особистості підлітків, що виступають умовою формування їх Інтернет-залежності, висвітлено стадії, симптоми комп'ютерної адикції, розглянуто класифікацію Інтернет-користувачів, виявлено специфіку прояву Інтернет-залежності в учнів підліткового віку.

Ключові слова: Інтернет-залежність, соціальні мережі, комп'ютеризація, адикція, підлітковий вік.

Постановка проблеми. У зв'язку зі зростаючою комп'ютеризацією українського суспільства досить актуальною стала проблема патологічного використання Інтернету. За всесвітньою статистикою, близько 50% населення зареєстровано в будь-якій соціальній мережі, а дехто навіть у декількох відразу. Переважна більшість користувачів Інтернету – молодь, яка активно звертається насамперед до послуг соціальних мереж, зокрема таких, як “Вконтакте”, “Однокласники”, “Мій світ” та ін. За результатами Інтернет-опитування серед підлітків, вони дійсно надзвичайно популярні, оскільки 96% молодих людей спілкуються в соціальних мережах. На думку вчених, кілька років тому цей показник становив усього 26%. Однак із появою в Інтернеті соціальних мереж він зріс у 4 рази, що свідчить про збільшення шансів виникнення в сучасних підлітків й юнаків залежності від комп'ютера [1, с. 25].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема глобальної комп'ютеризації сучасного суспільства та її надмірного використання знайшла своє широке представлення як у працях зарубіжних, так і вітчизняних науковців, котрі вивчають різні її аспекти. Так, досліджуються особливості психічних станів комп'ютерних користувачів (І.Г. Белавіна, Дж. Грохол, Т.Ю. Мітельов, Л.В. Подригало, І.В. Тютюнник й ін.), звертається увага на небезпеку надмірного користування мережею Інтернет (Ю.Д. Бабаєва, К.В. Боярова, М.Б. Мандель, Н.В. Чудова, К. Янг та ін.), наслідки зловживання комп'ютерною інформацією (Л.П. Гур'єва, Є.О. Мулик, О.В. Шинкаренко, О.В. Якушина й ін.), розгляд

інтернет-залежності як різновиду адиктивної поведінки особистості (Б.Л. Браун, М. Холл, М.А. Шоттон та ін.). Водночас чимало представників психологічної й педагогічної науки звертаються до генезису комп'ютерної залежності та розкриття вікових особливостей психічного й особистісного розвитку людей, перш за все підлітків, які найбільше підлягають її впливу (Л.П. Бутузова, Н.Д. Гребенюк, І.С. Кон, Н.Ю. Максимова, Є.І. Петрова та ін.).

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми й виявленні психологічних особливостей прояву інтернет-залежності в учнів середнього шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Феномен Інтернет-залежності став відомим із кінця ХХ ст. у розвинених країнах. Зокрема, в США вже в 1994 р К. Янг були проведені перші дослідження комп'ютерної залежності, що виявили поширення останньої передусім серед підлітків, вік яких є сприятливим для виникнення такої залежності.

З одного боку, це зумовлено тим, що мозкові структури в даному віці ще перебувають у стадії дозрівання, а отже, більш чутливі до різних зовнішніх і внутрішніх факторів. Так, дослідження науковців показали, що в “покоління Next”, яке сидить у чатах і скайпах, атрофуються нейронні механізми, котрі відповідають за спілкування “віч-на-віч”, що сприяє появі різних технологічних залежностей [6, с. 137].

З іншого боку, ймовірність формування Інтернет-залежності в підлітків зростає й у зв'язку з актуалізацією потреби в просторовій і територіальній автономії, недоторканності свого особистого простору, що зумовлено специфікою перехідного періоду. Відомо, що становлення особистості підлітка супроводжується процесами емансипації, які полягають у прагненні до звільнення від батьківського контролю. Це необхідна риса процесу дорослішання. Однак прагнення до автономії нерідко реалізується підлітками в девіантних формах. Саме в цьому віці зростає ризик формування різних адикцій (в тому числі й комп'ютерної), причому встановлено, що він помітно підвищується на тлі складних відносин підлітка з батьками [3, с. 59].

Водночас, розкриваючи особливості виникнення підліткової залежності від комп'ютера, варто підкреслити, що у віці 11-15 років на перший план виходить потреба в спілкуванні з однолітками, причому в сучасних школярів з'явилися та стрімко набирають популярності нові форми комунікації один із одним – через Інтернет, що є ще однією передумовою розвитку досліджуваного феномена. При цьому різні підліткові комплекси (наприклад, пов'язані з незадоволенням своєю зовнішністю), комунікативні проблеми, типологічні властивості й риси характеру також можуть стати причиною відходу від реальності до віртуального світу [5].

Утім, на думку Н.Ю. Максимової, для сучасних підлітків захоплення різними комп'ютерними технологіями швидше норма, а не відхилення від неї. Діяльність в Інтернет-просторі надає підлітку необмежені можливості для розширення кругозору, оволодіння новими технологіями, дозволяє знайти друзів зі схожими інтересами. Для підлітків зі схильністю до адикції Інтернет – це світ, в якому не потрібно вирішувати проблеми, нести відповідальність, дорослішати. Для них привабливість віртуального простору настільки велика, що вони прагнуть перебувати в ньому постійно [4, с. 125].

У свою чергу, Л.М. Юр'єва та Т.Ю. Больбот, працюючи над проблемою комп'ютерної залежності, виокремили 4 стадії її формування: 1) стадія, де відсутній ризик розвитку залежності, 2) стадія захопленості, 3) стадія ризику розвитку комп'ютерної залежності, 4) стадія наявності комп'ютерної залежності [2, с. 139].

Відповідно, з точки зору ризику розвитку залежності, всіх Інтернет-користувачів можна поділити на 4 категорії:

1) люди, для яких діяльність за комп'ютером носить інструментальний характер, пов'язана з необхідністю вирішення конкретного завдання – знайти потрібну інформацію, написати лист, виконати навчальну або професійну роботу;

2) люди, які отримують задоволення, відчувають позитивні емоції від роботи за комп'ютером, при цьому вона носить ситуативний характер;

3) люди, в яких з'являється потреба в діяльності за комп'ютером. Діяльність приймає систематичний характер. Якщо людина не має постійного доступу до комп'ютера, то вона робить активні дії для усунення перешкоджаючих обставин. Зростає ризик розвитку Інтернет-залежності (по суті, це є початковим етапом формування залежності);

4) люди зі сформованою комп'ютерною залежністю, в яких потреба в діяльності за комп'ютером набирає величезної ваги в ієрархії потреб особистості. Відбуваються серйозні особистісні зміни, виражені ознаки дезадаптації [2].

Неконтрольоване використання Інтернету несе в собі загрозу фізичному та психічному здоров'ю людини, зокрема підлітка, симптомами якої, за словами М. Орзака, є неможливість зупинитися, постійне збільшення часу перебування за комп'ютером, виникнення при цьому почуттів роздратування, спустошеності, депресивного стану тощо [1, с. 26-27].

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей прояву Інтернет-залежності в учнів підліткового віку. В опитуванні взяли участь учні 8-9 класів ЗОШ I-III ступенів №5 м. Коростеня Житомирської обл.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження, отриманих на першому етапі нашої роботи за методикою “Шкала Інтернет-залежності” А.Є. Жичкіної, необхідно зазначити, що переважна більшість опитаних (57%) проявляють ознаки схильності до Інтернет-залежності. Такі школярі дуже багато часу проводять в Інтернеті, забуваючи при цьому про свої домашні справи та обов'язки. Як правило, їх спілкування з комп'ютером зводиться до пошуку розваг, насамперед ігор, використання яких займає досить багато вільного часу.

39% респондентів не є схильними до Інтернет-залежності. Учні цієї групи, зазвичай, звертаються до комп'ютера здебільшого з метою підготовки до навчальних занять у школі, шукаючи необхідну інформацію, наприклад, для розробки презентацій, написання повідомлень тощо.

У 4% досліджуваних яскраво виражена Інтернет-залежність, яка негативно позначається на психічному здоров'ї цих підлітків. Для них характерна слабка адаптація, низька емоційна стійкість, що проявляється в постійній зміні настрою, почуття страху й пригніченості, відчуття одноманітності та сірості життя через втрату Інтернету.

Дані, отримані за допомогою окресленої вище методики, доповнені й результатами опитування за методикою “Сприйняття Інтернету” О.А. Щепіліної. Вдаючись до їх інтерпретації, необхідно наголосити, на нашу думку, перш за все на суттєвих особливостях звернення школярів до інформаційного простору.

Так, як показало діагностування, 42% підлітків відрізняються середнім, 32% – низьким рівнями належності до Інтернет-субкультури. Натомість 36% опитаних притаманний їм високий рівень, що характеризує даних учнів як Інтернет-залежних, які створюють власну субкультуру чи субспільноту, котра формується технологічними системами. Головним елементом такої спільноти є простір спілкування – мережа Інтернету.

Водночас Інтернет як спосіб спілкування сприймають на високому рівні 56% респондентів, на середньому – 32% та на низькому рівні – 12%. При цьому школярі, які отримали високі показники, використовують Інтернет для спілкування передусім за допомогою чатів, листування електронною поштою (e-mail). За словами даної групи підлітків, їм легше спілкуватись у кіберпросторі, оскільки там вони, презентуючи себе дещо по-іншому, ніж у реальному світі, почуваються впевненішими, сміливішими, розкутішими.

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, переважна більшість учнів середнього шкільного віку проявляє ознаки Інтернет-залежності, що зумовлено особливостями їх фізичного й психічного розвитку. Такі підлітки, в порівнянні з їх ровесниками, в яких відсутня яскраво виражена потреба у зверненні до комп'ютера, більш пасивні, мляві, інертні, не схильні до мобілізації зусиль, більш агресивні; самооцінка в

них нижче, ніж у школярів, які перебувають на стадії захопленості, вони більш залежні від нав'язаного стилю спілкування. А тому школа, сім'я, аби попередити формування такого негативного феномена, як Інтернет-залежність, повинні проводити серед учнів середніх класів роз'яснювальну роботу щодо комп'ютерної гігієни, створювати сприятливі умови для живої взаємодії та спілкування з оточуючими – однолітками, педагогами, батьками, де б сповна розкривався внутрішній світ підлітків і відбувалися самовираження, самореалізація особистості кожного з них.

Список використаних джерел

1. Боголюбська А. Залежності та шляхи їх подолання / А. Боголюбська // Психолог. – 2007. – №41. – С. 25-28.
2. Юрьева Л.Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Ботьот. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
3. Жичкина А.Е. О возможностях психологических исследований в сети Интернет / А.Е. Жичкина // Психологический журнал. – 2000. – №2. – С. 75-78.
4. Максимова Н.Ю. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді / Н.Ю. Максимова, С.В. Толстоухова. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2000. – 200 с.
5. Гребенюк Н.Д. Психологічні аспекти Інтернет-залежності як форми адиктивної поведінки підлітків / Н.Д. Гребенюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2010/Psihologia/75186.doc.htm.
6. Петрова Е.И. Дети и компьютер / Е.И. Петрова // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2012. – №1. – С. 133-141.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕННЯ СТУДЕНТАМИ-МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ

Войналович Марина Миколаївна

магістрант V курсу природничого факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації висвітлено різні концептуальні підходи до розуміння сутності, структури професійно важливих якостей педагога, розкрито їх роль у професійній діяльності майбутніх представників педагогічної спільноти, виявлено психологічні особливості усвідомлення студентами-майбутніми викладачами хімії, біології окреслених вище якостей.

Ключові слова: професійно важливі якості, педагогічні здібності, особистісно-професійне зростання студентів.

Постановка проблеми. Сучасна система вітчизняної освіти, зокрема вищої, орієнтована на європейський простір, що потребує не лише суттєвої перебудови її змісту, але й удосконалення підготовки у ВНЗ майбутніх фахівців. Новітні умови пред'являють до діяльності та особистості викладача все більш жорсткі, різнобічні вимоги, що спонукає педагога змінювати структуру й зміст навчального матеріалу, форми, методи, прийоми його донесення до студентської аудиторії, розробляти інтеграційні курси, індивідуалізувати освітні програми, що неможливо без належного рівня розвитку його професійно важливих якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми визначення та формування професійних якостей майбутнього педагога присвячені теоретико-емпіричні дослідження широкого кола як зарубіжних, так і вітчизняних науковців, які передусім зробили акцент на розкритті психологічних особливостей професійно-педагогічної діяльності, вивченні її сутності, структурної організації (А.М. Богуш, І.А. Зязюн, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, Д.Ф. Ніколенко, В.О. Сластьонін й ін.), дослідженні психології особистості педагога (Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.В. Радул, Р.І. Хмелюк та ін.), оптимізації й інтенсифікації його підготовки у вищому навчальному закладі (В.І. Астахова, І.О. Зимняя, С.Ю. Ніколаєва, В.Л. Скалкін та ін.) тощо. В межах зазначених вище напрямків наукового дослідження висвітлено уявлення про професійно важливі якості й специфіку їх розвитку переважно у студентів-майбутніх учителів середніх загальноосвітніх закладів, а також працюючих педагогів. Натомість питання щодо вивчення професійно важливих якостей майбутніх викладачів ВНЗ є недостатньо розкритим і потребує подальшого вивчення.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та розкритті психологічних особливостей усвідомлення студентами-майбутніми педагогами професійно важливих якостей.

Виклад основного матеріалу. Як показує сьогодення, сучасне суспільство потребує не вузьких фахівців – носіїв окремих виробничих функцій, а всебічно розвинених соціально активних особистостей, які мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Не дивлячись на те, що для будь-якого представника професійної спільноти необхідні глибокі знання, належний рівень вихованості, для педагогічної діяльності викладача особливо важливі професійно значущі якості особистості.

Розкриваючи зміст поняття “професійно важливі якості (ПВЯ) педагога”, варто відмітити, що в науковій літературі існують різні думки щодо його тлумачення.

Так, Л.І. Цілінко зазначає, що загалом під професійно важливими якостями зазвичай розуміють індивідуальні якості суб'єкта діяльності, які впливають на ефективність діяльності й успішність оволодіння нею [5, с. 327].

Розглядаючи педагога як суб'єкта діяльності, науковці виділяють професійно-педагогічні та особистісні якості, які можуть бути дуже близькі до здібностей. Так, представники психологічної й педагогічної науки, обґрунтовуючи професіограми, вдаються до визначення переліку педагогічних здібностей, що являють собою синтез багатьох якостей розуму, почуттів і волі особистості [3].

Зокрема, В.А. Крутецький [2] відокремлює дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, авторитарні, комунікативні здібності, а також педагогічну уяву та здібність до розподілу уваги.

О.І. Щербаков [6] до найважливіших педагогічних здібностей відносить дидактичні, конструктивні, перцептивні, експресивні, комунікативні й організаторські здібності.

На думку С.О. Сисоєвої [4], до найважливіших рис педагогічної креативності належать високий рівень соціальної і моральної свідомості, пошуково-проблемний стиль мислення, розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо), проблемне бачення, творча фантазія, розвинена уява, специфічні якості особистості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм), специфічні ведучі мотиви (необхідність реалізувати своє “Я”, бажання бути визнаним), творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці), комунікативні здібності, здатність до самоуправління, високий рівень загальної та моральної культури.

Серед численних досліджень на особливу увагу заслуговує й праця І.О. Зимньої “Педагогічна психологія”, яка слушно зауважує, що професійні характеристики педагога як суб'єкта педагогічної діяльності виявляються в їх сукупності, оскільки педагог як особистість, активний суб'єкт педагогічного взаємодії – це цілісна складна система [1, с. 159].

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей усвідомлення майбутніми викладачами професійно важливих якостей педагога. Опитуванням було охоплено студентів V курсу природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Так, як показали результати емпіричного дослідження, переважна більшість юнаків ідеальним викладачем вважають насамперед гарного знавця навчального предмету та

відповідної галузі науки, який є чуйною, чесною, справедливою людиною, що відрізняється педагогічним тактом (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Особливості усвідомлення майбутніми педагогами
професійно важливих якостей викладача**

№ з/п	Професійно важливі якості	Кількість досліджуваних, у %
1	Доброзичливість, чуйність, щирість	27
2	Почуття гумору	20
3	Комунікабельність	10
4	Володіння матеріалом	24
5	Справедливість	13
6	Зовнішній вигляд	4
7	Творчість	2

Отже, як видно з табл. 1, 27% студентів цінують у викладачеві людяність, що проявляється в його чуйності, доброзичливості, щирості. Ці риси педагога, на думку студентської молоді, засновані на його гуманізмі та любові до своїх вихованців, створенні сприятливих умов для позитивного емоційного настрою у стінах ВНЗ, умінні вчасно й належною мірою надавати необхідну психологічну допомогу.

24% студентів вважають, що важливою професійно значущою якістю викладача є високий рівень володіння ним навчальним матеріалом. За словами досліджуваних, педагог має бути розвиненою людиною, яка орієнтується у вирі сучасної інформації. Успішно навчає та виховує той наставник, який прекрасно знає свій предмет. Крім того, викладач повинен бути добре обізнаним у суміжних дисциплінах, що сприятиме глибшому розкриттю зв'язків між предметами, явищами й процесами реального світу, формуванню всебічно розвиненого фахівця.

Не менш важливим у роботі педагога є його почуття гумору, за допомогою якого можна владнати будь-який конфлікт та зберегти гарні відносини. 20% респондентів зауважують, що гумор може виступати як засіб зняття психологічної напруги, психологічної розрядки, створення творчого самопочуття і, в кінцевому рахунку, сприятиме ефективності навчально-професійної діяльності.

Справедливість – це та якість, котра, як відмічає 13% опитаних, повинна бути постійною у взаєминах викладача зі студентами. Педагог може мати власні симпатії й антипатії, але вони не повинні позначатися на якості його роботи зі студентською аудиторією, перш за все при оцінюванні знань кожної особистості.

Досить важливою якістю в професійній діяльності викладача ВНЗ є його комунікабельність. За словами 10% досліджуваних, ця людина повинна вміти налагоджувати

контакти, бути здатною до конструктивного спілкування з іншими людьми, передусім студентами.

6% юнаків звернули увагу на таку ПВЯ педагога, як його зовнішній вигляд. Як відмічають майбутні представники педагогічної спільноти, викладач повинен одягатися елегантно, з урахуванням вимог моди, не доводячи компоненти зовнішнього вигляду до крайнощів. Його одяг має бути зручним для виконання необхідних педагогічних операцій: писати по дошці, працювати з демонстраційними матеріалами, нахилитися, ходити між рядами парт тощо. Колір, фактура, біжутерія також мають підкреслювати простоту, елегантність. Все це позитивно впливає на емоційний настрій студентської молоді, дисциплінує її, сприяє формуванню відчуття міри, виробленню смаку.

На жаль, на останньому місці в загальному рейтингу професійно значущих якостей викладача виявилась його творчість. Лише 2% опитаних гідно оцінили її роль у діяльності науково-педагогічного працівника вишу. На думку студентів, це зумовлено тим, що сьогодні до викладання навчальних дисциплін пред'являються суворі вимоги як із боку міністерства освіти, так із боку адміністрації навчального закладу, а тому педагог, задовольняючи ці запити, досить часто не може в повній мірі проявити власну творчу ініціативу, індивідуальність, які виявляються в неповторному, самобутньому способі здійснення педагогічної діяльності, розкритті його творчого потенціалу.

Дані, отримані за допомогою вищезазначеного опитування, підтверджені й результатами ще одного опитування, в якому студентам було запропоновано виокремити професійно важливі якості, котрі необхідні для виконання педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, та оцінити їх за десятибальною шкалою. За допомогою експертних оцінок і статистичної обробки даних було виявлено наступні результати:

Таблиця 2

**Особливості усвідомлення студентами професійно важливих якостей
викладача вищого навчального закладу**

№ з/п	Професійно важливі якості	Середній показник	Ранг
1	Емоційно-вольові якості	5,15	4
2	Інтелектуальні якості	3,0	1
3	Комунікативні якості	5,69	6
4	Мислення	4,0	3
5	Моральні якості	3,54	2
6	Мотиваційні особливості	7,0	8
7	Психофізичні властивості	7,31	9
8	Розвинена пам'ять	6,23	7
9	Розвинена рефлексія	7,54	10
10	Увага та спостережливість	5,54	5

З даних, наведених у табл. 2, видно, що для майбутніх фахівців найважливішими за ступенем (рангом) значущості є насамперед інтелектуальні, моральні якості, що свідчить про співпадання результатів обох опитувань. Різниця полягає лише в доповненні другого списку такими ПВЯ, як психофізичні властивості, особливості розвитку пізнавальної (уваги, спостережливості, пам'яті), емоційно-вольової сфер, мотиваційні особливості, розвинена рефлексія, без яких, за словами студентів, неможлива успішна, ефективна діяльність представників педагогічної спільноти вищої школи. Цей факт є свідченням того, що вимоги до викладача з боку студентів зростають, хоча вони самі не завжди вірно, чітко трактують смислове значення деяких перераховуваних ними характеристик (наприклад, “справедливість” для юнаків часто означає “поблажливість”).

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, сучасна студентська молодь під час навчання у вищому навчальному закладі перш за все орієнтується на професійні (академічні, дидактичні) здібності викладача, не зволікаючи при цьому його особистісними якостями, які займають перші рангові місця в складній структурі професійно важливих якостей педагога.

Знання професійно значущих якостей сучасного викладача, їх ролі в його діяльності сприяє розвитку прагнення кожного педагога до вдосконалення цих якостей, що в кінцевому рахунку призводить до якісних змін у його науково-педагогічній роботі.

Список використаних джерел

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 2000. – 384 с.
2. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
3. Никитин А.В. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием / А.В. Никитин, Л.И. Романкова. – М.: Высшая школа, 1981. – 357 с.
4. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоєва. – К.: Академвидав, 1996. – 406 с.
5. Цілинко Л.І. Особливості професійно-психологічної підготовки працівників спеціальних підрозділів міліції “Сокіл”, “Беркут” / Л.І. Цілинко // Зб. наук. пр. Ін-туту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – Київ, 2006. – Т. VIII. – Ч. 8. – 384 с.
6. Щербаков А.И. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / А.И. Щербаков. – М.: Просвещение, 1969. – 258 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛОКУС-КОНТРОЛЮ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Галицька Ірина Леонідівна

магістрант V курсу історичного факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації висвітлено різні концептуальні підходи до розуміння сутності локус-контролю, розглянуто основні його види, проаналізовано вплив досліджуваного феномена на діяльність особистості, зокрема учбово-професійну студентської молоді, виявлено психологічні особливості розвитку локус-контролю в студентів-майбутніх представників педагогічної спільноти.

Ключові слова: локус-контроль, інтернальний локус-контроль, екстернальний локус-контроль.

Постановка проблеми. Сучасна політична, соціально-економічна ситуація в Україні породжує в різних сферах життя низку проблем, розв'язати які під силу лише всебічно розвиненій особистості. Така особистість має бути здатною адекватно сприймати зміни в суспільстві, проявляти свідому активність. Вона повинна вміти ухвалювати рішення, нести за них відповідальність, уміти долати внутрішні й зовнішні бар'єри, що заважають досягненню мети, тобто в сучасної людини, насамперед молоді, мають бути сформовані якості особистості, які дозволяють їй бути успішною.

Не останню роль у вирішенні зазначених проблем відіграє таке фундаментальне особистісне утворення, як локус-контроль. Ставлення людини до своєї діяльності та умов праці, її екстернальність чи інтернальність мають значний вплив на успішність цієї діяльності й на ефективність її організації.

Особливого значення сьогодні набуває дослідження локусу контролю в студентському віці, коли процес особистісного та професійного становлення молоді людини, отримання нею бажаної освіти, а згодом і роботи за фахом пов'язані зі значними, часто непередбачуваними труднощами, детермінованими зростаючими вимогами суспільства до майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній науці звернення до висвітлення сутності, змісту й розкриття механізмів розвитку локус-контролю є досить поширеним, про що свідчать численні праці дослідників – К.О. Абульханової-Славської, А.Б. Збанацької, О.Г. Ксенофонтової, Д. Рісмена, Дж. Роттера та ін. Натомість, із-поміж широкого кола робіт варто відзначити науковий доробок І.П. Андрійчук, Т.В. Кириченко,

В.І. Юрченка й ін., присвячений вивченню особливостей розвитку локусу контролю в майбутніх представників учительської професії, без належного рівня якого неможливим є успішне виконання ними своїх професійних обов'язків.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та розкритті психологічних особливостей розвитку локус-контролю в студентів-майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Одним із психологічних феноменів, що відображає індивідуальні особливості мотивації досягнення й цілеспрямованої поведінки людини, є локус-контроль. Відтак, різні аспекти концепції локусу контролю відображені передусім у поведінкових теоріях, а саме: віра в долю або випадок як прояв неефективності суспільної системи (Ч. Веблен), віра в долю як захисний механізм, що дає можливість зберегти самоповагу в разі життєвих невдач (Р. Мертон) тощо.

Натомість, класичний підхід до розуміння поняття “локус-контролю” пов'язаний із теорією соціального наuczіння Дж. Роттера. На його думку, інтернальність та екстернальність є достатньо стійкими властивостями особистості, сформованими в процесі її соціалізації. В першому випадку людина вважає, що події, які відбуваються, перш за все залежать від її компетентності, цілеспрямованості, здібностей і детермінуються власною активністю й зусиллями особистості. В другому випадку людина переконана, що її успіхи та невдачі визначаються, в першу чергу, дією зовнішніх обставин, везінням, випадковістю, вчинками інших людей.

Погляди, співзвучні попереднім, висвітлені й у типології соціального характеру, запропонованій Д. Рісменом, який виділив тих, хто “скеровується зсередини”, і тих, хто “скеровується іншими”. Поведінка, яка “скеровується зсередини”, регулюється внутрішніми цілями та цінностями особистості, а та, що “скеровується іншими”, – зовнішніми цінностями оточуючих [3, с. 132-142].

У зв'язку з цим, зважаючи на наведені вище підходи, слід відмітити, що в загальному випадку екстернальний локус-контроль формує орієнтацію на стан, а інтернальний – орієнтацію на результат. Проявляючись таким чином як характеристика активності особистості, локус-контроль, на думку К.О. Абульханової-Славської, має дві складові – рівень ініціативи й рівень відповідальності, які визначають успішність та ефективність різних видів діяльності людини [1, с. 124-125].

Зокрема, А.Б. Збанацька, досліджуючи роль локус-контролю в учбово-професійній діяльності студентів, зауважила, що основою індивідуальних стилів цієї діяльності майбутніх фахівців із високою академічною успішністю виступають їх особистісні характеристики, серед яких одне з провідних місць належить інтернальності [2].

За словами В.І Юрченка, рівень суб'єктивного контролю можна розглядати як один із можливих емпіричних проявів поведінкової складової Я-концепції особистості, зокрема студента, що регулює його відносини з навколишнім світом [5]. У випадку “посягання” поведінки або обставин життя на цінність і цілісність образу “Я” людини, що супроводжується підвищенням рівня її тривожності, особистість може вдаватися до механізму психологічного захисту – раціоналізації, пояснюючи причини своїх невдач зовнішніми обставинами (екстернальний контроль) чи внутрішніми причинами (інтернальний контроль) [4, с. 195-196].

Відтак, беручи до уваги окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей розвитку суб'єктивного локусу контролю в майбутніх представників педагогічної спільноти. В опитуванні взяли участь студенти III-IV курсів, а також магістри V курсу історичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження за методикою “Локус контролю” О.Г. Ксенофонтової, необхідно підкреслити, що переважна більшість бакалаврів (70%) відрізняється екстернальним і тільки 30% респондентів – інтернальним локусом контролю (див. табл. 1).

Таблиця 1

Особливості розвитку локус-контролю в студентів III-IV курсів

Рівень локус-контролю	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	відносна, у %
Інтернальний	6	30
Екстернальний	14	70

На наш погляд, перевага екстерналів над інтерналами є не випадковою, а характерною для сучасної студентської молоді. Адже зовнішній локус контролю, по суті, означає зняття суб'єктом відповідальності за все, що відбувається з ним, із самого себе, і вона перекладається на об'єктивне: на інших людей, випадок, обставини, долю тощо. Така позиція студентів III-IV курсів є зручним для них психологічним захистом, який дозволяє юнакам виправдати власні лінощі, недостатність докладання зусиль у навчанні, відсутність організованості, цілеспрямованості, наполегливості в досягненні бажаного результату, невміння спілкуватись із оточуючими, конфліктність власної поведінки й т.п.

Результати, протилежні за своїми кількісними показниками до попередніх, отримано під час проведення аналогічного дослідження серед магістрів V курсу історичного факультету (див. табл. 2).

Психологічні особливості розвитку локус-контролю в студентів V курсу

Рівень локус-контролю	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	відносна, у %
Інтернальний	12	60
Екстернальний	8	40

Як видно з табл. 2, у студентів-завтрашніх випускників університету переважає інтернальний локус контролю (60%), який є показником їх особистісної зрілості та відображає прагнення студентської молоді зазначеної групи перед важливими життєвими подіями (завершення навчання у виші, працевлаштування, створення сім'ї, її матеріальне забезпечення тощо) брати відповідальність за належну реалізацію своїх життєвих планів у власні руки. Такі студенти переконані, що сили, які впливають на долю людини, знаходяться всередині неї самої, а тому відповідальність за власне життя лежить на самій особистості, а не на зовнішньому оточенні.

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, переважання в студентів різних курсів полярних видів локус-контролю є відображенням рівня їх особистісного розвитку. Поштовхом для генезису особистості студентства виступають зовнішні умови, вимоги суспільства (найбільш значущі, глобальні з яких постають перш за все перед випускниками ВНЗ), які, переломлюючись через внутрішній світ кожного юнака, зокрема його погляди щодо відповідальності за власне життя, визначають функцію поведінкового самоконтролю особистості. Саме це пояснює домінування в студентів перших курсів екстернального, а в майбутніх фахівців старших курсів – інтернального локусу контролю, який виступає механізмом саморегуляції студентської молоді на різних етапах її професіоналізації у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 229 с.
2. Збанацкая А.Б. Личностные характеристики студентов вуза как основа индивидуального стиля учебной деятельности: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец.19.00.07 / А.Б. Збанацкая. – Москва, 2007. – 19 с.
3. Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник: навч. посібн. / Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко. – К.: Каравела, 2014. – 346 с.
4. Юрченко В.І. Тривожність як прояв суперечливостей в “Я-концепції” майбутнього вчителя / В.І. Юрченко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 191-197.
5. Юрченко В.І. Формування “Я-концепції” майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец.

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ СТУДЕНТІВ ЧОЛОВІЧОЇ ТА ЖІНОЧОЇ СТАТІ В ПРОЦЕСІ ЇХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гардзель Назарій Васильович

*магістрант V курсу історичного факультету,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

Анотація. У межах публікації висвітлено сутність понять “стать”, “гендер”, розкрито змістовну відмінність даних дефініцій, виявлено гендерні особливості студентів чоловічої та жіночої статі в процесі їх навчально-професійної діяльності у вищому навчальному закладі, особливості ставлення до майбутньої професії.

Ключові слова: стать, гендер, гендерні відмінності.

Постановка проблеми. Протягом багатьох років науковцями досліджуються питання, які стосуються психологічних відмінностей осіб чоловічої й жіночої статі. Проте з розвитком сучасного суспільства постає проблема в необхідності сучасних теоретичних і практичних пояснень гендерних психологічних особливостей чоловіків та жінок, зокрема серед студентської молоді. А тому одним із актуальних досліджень сьогодення є дослідження впливу особистісних відмінностей хлопців і дівчат у процесі навчання, а також подальшій професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній науці звернення до розкриття гендерних особливостей представників сильної й слабкої статі є досить поширеним, про що свідчать численні праці дослідників – В.П. Агєєва, І.С. Кльоциної, О.М. Курдибахи, І.В. Ламаш, Д. Майєрса та ін., які зосередили свою увагу на розкритті гендерних відмінностей переважно в пізнавальній, мотиваційній сферах особистості. Натомість, із-поміж широкого кола робіт варто відзначити науковий доробок Н.М. Безносько, С.О. Вільдгрубе, О.В. Зозулі, С.В. Маковєєвої, І.В. Нікітіної, М.Ю. Рогозіної й ін., присвячений проблемі дослідження гендерних особливостей студентів як фактору їх успішності в навчальній і майбутній професійній діяльності.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та розкритті гендерних відмінностей студентів чоловічої й жіночої статі в процесі їх навчально-професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Взаємовідносини чоловіків і жінок у різних сферах їхньої життєдіяльності призвели до розмежування понять “стать” й “гендер”.

Як зазначає І.С. Кльоцина, стать – це поняття, яке “... об’єднує всю сукупність тілесних, фізіологічних характеристик, на основі яких людину можна вважати чоловіком або жінкою” [3, с. 13].

На думку В.П. Агеева, гендер – це “... система цінностей, норм і характеристик чоловічої та жіночої поведінки, стилю життя й способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття” [1, с. 11]. За словами автора, поява гендерних досліджень як нового наукового напрямку розмежовує рівних громадян за соціально-економічною, віковою, етнічною та гендерною ознакою.

Гендерні дослідження – це дослідження, які відображають соціальне розуміння статевих відмінностей, пояснюють існування людського роду у вигляді значень і сенсу залежно від розподілу за ознакою статі в суспільстві [2].

Становлення особистості відбувається за допомогою засвоєння моделі гендерної поведінки. Кожна людина створює ідеальну модель представника певної статі й співвідносить власну поведінку з цією моделлю [4, с. 170].

Гендерна поведінка має своє представлення в різних видах діяльності людини: під час виконання нею сімейних обов’язків, у процесі спілкування з колегами по роботі. Водночас вираження гендерної поведінки присутнє й під час опанування особистістю суспільно-значущим досвідом, тобто в процесі навчання, зокрема у ВНЗ.

Так, І.В. Нікітіна, досліджуючи гендерні особливості студентів як фактор їх успішності в навчальній і майбутній професійній діяльності, дійшла висновку, що юнаки-студенти краще розв’язують нові інтелектуальні та сенсорні завдання, в той же час інтелектуальна й сенсорна активність дівчат більше піддається змінам при тренуванні та навчанні. Студентки краще сприймають вербальну (словесну) інформацію, швидше розшифровують емоції оточуючих. Вони більш точно сприймають явища дійсності, більш спостережливі. Юнаки краще запам’ятовують цифри, дівчата – слова. При виконанні завдань студентки орієнтуються на швидкість їх виконання, а студенти – на точність. Самооцінка дівчат більш залежна від ставлення та оцінки оточуючих, ніж самооцінка юнаків. Жіноча аудиторія тихіша за чоловічу [5, с. 49-50].

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття гендерних відмінностей студентів чоловічої й жіночої статі в процесі їх навчально-професійної діяльності. В опитуванні взяли участь магістри V курсу історичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка, серед яких 10 дівчат та 9 хлопців.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження за власноруч розробленою нами анкетною, необхідно зауважити, що, відповідаючи на перше її питання “Які психологічні особливості (якості, риси характеру) проявляються у представників студентства чоловічої й жіночої статі в процесі навчання?”, опитані представили досить широкий діапазон окреслених вище характеристик (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Гендерні відмінності студентів
чоловічої та жіночої статі в процесі навчання**

№ з/п	Ініціали студентів	Якості особистості	
		Чоловіча стать	Жіноча стать
1	М.С.	стриманість, розсудливість, відсутність емоцій	зосередженість, справедливість
2	М.А.	харизматичність, лінощі	працелюбність, доброзичливість, старанність
3	Г.О.	цілеспрямованість, лінощі	відповідальність, емпатійність
4	С.А.	пасивність, відповідальність	акуратність, сумлінність
5	Н.В.	лінощі, наполегливість, роздратованість, нерівноваженість	врівноваженість, старанність, стратегічність, хитрість
6	Г.О.	витримка, альтруїзм, врівноваженість, смирення	доброта, доброзичливість, порядність, оптимізм, завзятість
7	Я.В.	цілеспрямованість	старанність, відповідальність
8	Г.Н.	лінощі, наполегливість, кмітливість	старанність, відповідальність, наполегливість
9	Б.Д.	справедливість	Комунікабельність
10	У.Н.	наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість	організованість, відповідальність, працелюбність
11	Ц.К.	кмітливість, безвідповідальність	організованість, відповідальність, працелюбність
12	Г.Г.	цілеспрямованість	швидка концентрація уваги
13	З.К.	наполегливість, винахідливість, лінощі	хитрість, зазубрювання матеріалу, лінощі
14	К.С.	лінощі, поверхневність	старанність, часом несерйозність
15	К.А.	наполегливість, винахідливість, лінощі	розсудливість, відповідальність
16	Н.Н.	хитрість, непосидючість, роздратованість,	посидючість, роздратованість, хитрість, розчарування, радість
17	Я.Я.	лінощі, безвідповідальність	толерантність, відповідальність, зосередженість, нервовість
18	Г.Я.	серйозність, врівноваженість, запальність	гуманність уважність чуттєвість, істеричність
19	К.К.	цілеспрямованість	відповідальність, стресовість працелюбність

Отже, як видно з табл. 1, найбільш характерними психічними якостями для чоловічої статі в процесі навчання студентами було визначено наполегливість (16%), цілеспрямованість (12%), відповідальність (10%), лінощі (17%). Подібний перелік якостей

став підґрунтям для створення образу студента-юнака як зваженої, стійкої, наполегливої, відповідальної особистості з елементами лінощів й несерйозного ставлення до навчального процесу у виші.

Найбільш притаманними психічними якостями для осіб жіночої статі стали відповідальність (22%), старанність (21%), працелюбність (15%). Це пояснюється тим, що переважна більшість студенток-дівчат більш завзято, ніж хлопці, ставиться до навчання, намагається завжди розпочату справу довести до кінця. Проте поряд із окресленими вище якостями було названо й такі особливості юнок, як їх роздратованість, нервовість, стресовість, що вказує на більшу, в порівнянні з хлопцями, залежність настрою дівчат від змінюваних умов навколишнього середовища, їх бурхливішу емоційну реакцію на все, що відбувається навколо.

Відповідаючи на друге питання анкети “Які психологічні особливості проявляються в чоловіків-представників педагогічної спільноти та жінок-педагогів у процесі їх професійної діяльності?”, студенти представили результати, відображені в табл. 2.

Як свідчать дані табл. 2, педагоги чоловічої статі в процесі здійснення ними своєї професійної діяльності здебільшого керуються такими особистісними якостями, як відповідальністю (21%), пунктуальністю (17%), об’єктивністю (15%), справедливістю (13%), демократичністю (10%). На думку студентської молоді, вони є рішучими особистостями, які, незважаючи на перешкоди, докладають багато зусиль для досягнення власного успіху. Чоловіки-вчителі частіше, ніж жінки, звертаються до почуття гумору, яке відіграє досить важливе значення в комунікативній взаємодії з учнями. Однак слід зазначити, що поряд із рішучістю й стриманістю прослідковується в деякій мірі їх безвідповідальність, легковажність, що негативно позначається на успішності та ефективності їх професійної діяльності.

Водночас, за результатами опитування, жінкам-педагогам притаманні такі якості, як доброта, чуйність, ніжність (26%), відповідальність (21%), справедливість (11%), що пояснюється їх природною м’якістю характеру, любов’ю до дітей, турботою, гіпертрофованим відповідальним ставленням до виконання професійних обов’язків, бажанням творчо підійти до навчального процесу, зацікавити учнів й гідно їх оцінити.

**Гендерні відмінності педагогів
чоловічої та жіночої статі в процесі професійної діяльності**

№ з/п	Ініціали студентів	Якості особистості	
		Чоловіча стать	Жіноча стать
1	М.С.	впевненість, структурованість дій	Педантичність
2	М.А.	демократичність, дисциплінованість	авторитарність, старанність
3	Г.О.	стриманність, стійкість	креативність відповідальність
4	С.А.	скрупульозність, егоцентризм	сором'язливість, працьовитість
5	Н.В.	врівноваженість, старанність наполегливість	творчість, чутливість старанність
6	Г.О.	доброта, доброзичливість порядність, оптимізм, завзятість	працьовитість, витримка, емпатійність
7	Я.В.	поміркованість, пунктуальність	старанність, відповідальність
8	Г.Н.	демократичність, дисциплінованість	старанність, доброта, турбота
9	Б.Д.	справедливість	комунікабельність
10	У.Н.	об'єктивність, самостійність, розсудливість	справедливість, вимогливість
11	Ц.К.	впевненість, пунктуальність	комунікативність, старанність
12	Г.Г.	ерудованість.	емоційна витривалість
13	З.К.	прямолинійність, старанність	творчий підхід, винахідливість
14	К.С.	справедливість, об'єктивність	чутливість, емоційність
15	К.А.	лінощі, безвідповідальність,	витривалість, відданість справі, стресостійкість,
16	Н.Н.	хитрість, непосидючість, роздратованість	посидючість, роздратованість, хитрість, розчарування
17	Я.Я.	лояльність, м'якість характеру, демократичність	справедливість, відповідальність, об'єктивність
18	Г.Я.	точність, пунктуальність, товариськість, почуття гумору	хазяйновитість, ніжність, доброта, стриманість
19	К.К.	вимогливість, пунктуальність	доброта, чуйність, відповідальність

Висновки. Таким чином, зважаючи на результати проведеного нами дослідження, варто відмітити, що студенти-майбутні педагоги відрізняються належним рівнем розвитку

уявлень про гендерну поведінку особистості, зокрема в умовах її професійної діяльності. Керуючись даними уявленнями як еталоном, зразком, юнаки та юнки відповідним чином проявляють свої статеві відмінності в процесі здійснення ними навчальної діяльності у ВНЗ. Зокрема, студенти-хлопці, на відміну від студенток-дівчат, є більш зваженими, прагматичнішими. Дівчата ж підходять до навчання більш відповідально, старанно, проявляючи вираженішу емоційність, емпатійність до всього, що з ним пов'язано. Утім, незважаючи на окреслені вище розбіжності у ставленні до навчально-професійної діяльності, спільним для представників студентства обох статей є їх винахідливість, справедливість, терплячість, доброзичливість і т.п., які займають не останнє місце в професіограмі сучасного педагога.

Список використаних джерел

1. Агеев В.П. Основы теории гендеру: навч. посібн. / В.П. Агеев. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 536 с.
2. Клецина И.С. Гендерный подход в системе психологического образования / И.С. Клецина // Гендерные исследования: Феминистская методология в социальных науках: материалы 2-й Международной Летней школы по гендерным исследованиям. – Фарос: Наука, 1998.– С. 193-214.
3. Клецина И.С. Практикум по гендерной психологии / И.С. Клецина. – СПб.: Питер, 2003. – 480 с.
4. Курдибаха О.М. Гендерні особливості становлення підлітків у процесі соціалізації / О.М. Курдибаха // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 25. – С. 166-174.
5. Нікітіна І.В. Гендерні особливості студентів як фактор успішності / І.В. Нікітіна // Нові технології навчання. – 2009. – Вип. 17. – С. 48-51.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ РОВЕСНИКІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Гордійчук Тетяна Миколаївна

магістрант V курсу історичного факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації проаналізовано психологічні особливості підліткового віку, розкрито причини конфліктної взаємодії учнів середніх класів, висвітлено основні форми її прояву, виявлено психологічні особливості кофліктної взаємодії однолітків у підлітковому віці.

Ключові слова: конфлікт, конфліктна взаємодія, підлітковий вік.

Постановка проблеми. Особливим, переломним етапом у житті кожної людини є підлітковий вік. Це період серйозної кризи, що зачіпає і фізичне, і психічне здоров'я дитини. Для цього складного етапу показові негативні прояви особистості, зокрема дисгармонійність, протестуючий характер поведінки по відношенню до дорослих, агресивність, жорстокість, підвищена тривожність тощо. В підлітковому віці через складність і суперечність особливостей зростаючих людей, внутрішніх і зовнішніх умов їх розвитку можуть виникати ситуації, які порушують нормальний хід особистісного становлення, створюючи об'єктивні передумови для виникнення та проявів конфліктності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що проблема конфліктів, конфліктної взаємодії є предметом активного вивчення не одного десятиріччя, про що свідчить широкий діапазон праць як зарубіжних (А. Адлера, Е. Берна, К. Левіна, Дж. Морено, К. Томаса, Р. Фішера, З. Фрейда, К. Хорні й ін.), так і вітчизняних (А.Я. Анцупова, Н.В. Грішиної, В.Г. Зазикіна, О.І. Зотової, О.Г. Ковальова, В.С. Мерліна, А.В. Філіпова, А.І. Шипілова та ін.) науковців. Завдяки численним теоретико-емпіричним розвідкам дослідників психологія конфлікту виокремилась у відносно самостійний напрям психологічної науки, який сьогодні охоплює різні сфери суспільного життя, зокрема систему освіти, де конфліктна взаємодія є досить поширеним явищем між різними учасниками педагогічного процесу, насамперед учнями-підлітками, непорозуміння між якими досить часто зумовлені труднощами перехідного періоду (Г.С. Абрамова, Г.М. Андрєєва, Д.І. Фельдштейн й ін.).

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми, виявленні психологічних особливостей конфліктної поведінки в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік має важливе значення в розвитку та становленні людини. В цей час у структурі особистості відбуваються суттєві зміни, спричинені перебудовою раніше сформованих структур і виникненням нових утворень, закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень й установок, значно розширюється обсяг діяльності дитини. І все це відбувається на фоні протиріч фізичного, фізіологічного та психічного розвитку підлітка, на фоні його власного внутрішнього становлення. Звідси вік від 11 до 15 років характеризується фахівцями як перехідний, складний, важкий, критичний [2, с. 89-90].

Поява психічних новоутворень переплітається зі складнощами переходу з дитинства в доросле життя. Це період одночасного самоствердження серед однолітків і протесту, бунту проти старших [7, с. 94].

Роздратованість, агресивність в особистісних характеристиках підлітків формується в основному як форма бунтарства проти нерозуміння дорослих, через незадоволення своїм становищем у суспільстві, що має прояв у відповідній поведінці особистості [6, с. 38]. Підліток прагне зайняти нову соціальну позицію, яка відображає його потреби й можливості. При цьому соціальне визнання, схвалення, прийняття у світі дорослих та ровесників стають для нього життєво необхідними [1, с. 71]. В разі незадоволення окреслених вище потреб підлітка в нього виникає недорозвиненість моральних уявлень, формується споживна орієнтація, емоційна грубість, агресивний спосіб самоствердження, що проявляються в підвищеній роздратованості особистості [3, с. 56].

З огляду на вищевказане, варто відмітити, що підлітковий вік характеризується неабиякою збудливістю, нестійкістю, нестабільністю емоцій і поведінки, низьким рівнем самоконтролю, що призводить до підвищення показників конфліктності учнів середньої школи [5, с. 34].

Підлітковий вік вважається найконфліктнішим серед усіх вікових періодів. При цьому перерахувати всі причини виникнення конфліктів у підлітків неможливо. Та загалом конфліктна взаємодія спричиняється такими групами причин, що зумовлені культурними, етнічними відмінностями людей, психологічними особливостями підліткових взаємовідносин, тобто їх симпатіями й антипатіями, діями лідера, поганою міжособистісною комунікацією, внутрішньою своєрідністю членів групи, наприклад, їх невмінням контролювати свій емоційний стан, безтактністю тощо. Водночас підлітку, що переживає одну з найгостріших вікових криз, властивий конфлікт, викликаний суперечками з самим собою, самопізнанням, самоствердженням і спробами самореалізації [4, с. 52].

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей прояву конфліктної взаємодії серед підлітків-ровесників. В опитуванні взяли участь учні 8 класу ЗОШ I-III ступенів №1 м. Корця Рівненської обл.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження, отриманих за методикою діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса, необхідно зазначити, що переважна більшість досліджуваних (61%) відрізняється стратегією пристосування – принесення в жертву власних інтересів заради інших (див. табл. 1).

13% школярів обрали уникнення, для якого притаманними є як відсутність тенденції до досягнення власних цілей, так і відсутність прагнення до кооперації.

Така ж кількість підлітків (13%) характеризується готовністю до співпраці, в основі якої лежить спільне вирішення проблеми, котре повністю задовольняє інтереси протилежних сторін.

Близько 13% учнів можуть піти на компроміс як угоду між учасниками конфлікту, досягнуту шляхом взаємних поступок.

Таблиця 1

Особливості поведінки підлітків у конфліктній ситуації

№ з/п	Типи поведінки в конфліктній ситуації	Кількість досліджуваних	
		абсолютна	відносна, у %
1	Пристосування	11	61
2	Конкуренція	0	0
3	Уникнення	3	13
4	Співробітництво	3	13
5	Компроміс	3	13

Дані, отримані за методикою К. Томаса, підтверджені й результатами опитування за методикою діагностики рівня конфліктності В.І. Андрєєва, які відображені в табл. 2.

Таблиця 2

Рівні розвитку конфліктності учнів підліткового віку

Рівень	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	відносна, у %
Дуже високий	0	0
Високий	5	25
Середній	10	50
Низький	5	25
Дуже низький	0	0

Отже, як видно з табл. 2, у половини опитаних (50%) спостерігається середній рівень конфліктності, за якого конфліктна поведінка перш за все є наслідком невихованості та педагогічної занедбаності особистості, впливу соціального оточення й референтних груп, незнання правил поведінки та конструктивної міжособистісної взаємодії.

Висновки. Таким чином, як показали результати дослідження, переважаючою стратегією поведінки підлітків у конфліктній ситуації з ровесниками є пристосування – спосіб взаємодії школярів, при якому вони готові поступитися власними інтересами перед іншими, аби уникнути протистояння. З одного боку, це дозволяє учням зберігати, підтримувати гарні, дружні стосунки з однолітками, але з іншого – у випадку серйозного конфлікту, коли не розв’язуються головні суперечливі питання, конфлікт залишається невирішеним, “замороженим”. Досліджуванам даного типу поведінки притаманний переважно середній рівень конфліктності, який характеризує їх у більшості життєвих ситуацій як “безхребетних” особистостей, що не мають своєї думки в процесі непорозуміння, відрізняються бажанням усім догодити, нікого не образити, аби не було сутичок і розбрату; вони непогано піддаються впливу лідерів неформальних груп, які ними досить часто маніпулюють.

Список використаних джерел

1. Близнюкова О.М. Психологічний аналіз чинників кризи підліткового віку / О.М. Близнюкова // Проблеми сучасної психології. – 2016. – №7. – С. 66-75.
2. Глухова А.В. Типологія конфліктів / А.В. Глухова. – К.: Навчальна книга, 1997. – 124 с.
3. Корчагина Ю.И. Агрессивные дети / Ю.И. Корчагина // Здоровье детей. Приложение к газете “1 сентября”. – 2008. – №2. – С. 56-58.
4. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков / Л.М. Семенюк. – М.: Академия, 1996. – 216 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психология личностного развития подростка / Д.И. Фельдштейн // Советская педагогика. – 1991. – №4. – С. 31-38.
6. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. – №6. – С. 31-41.
7. Яновська Т.А. Психологічні особливості прояву конфліктної поведінки підлітків / Т.А. Яновська // Психологія і особистість. – 2016. – Т. 12, №1. – С. 93-108.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Григорусь Олександра Сергіївна

магістрант V курсу природничого факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації висвітлено різні концептуальні підходи до розуміння сутності, видів, показників професійної ідентичності особистості, розкрито основні етапи її становлення, проаналізовано значення даного утворення в професійній діяльності майбутніх представників педагогічної спільноти, виявлено психологічні особливості розвитку професійної ідентичності в студентів-майбутніх педагогів.

Ключові слова: ідентифікація, ідентичність, професійна ідентичність, професіоналізм.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство пред'являє до людини низку вимог, що спонукають її до розвитку високого рівня готовності в житті. Відомо, що основна частина буття більшості людства належить його професії, котра формує коло інтересів і друзів, визначає основні сфери діяльності та взаємодії особистості з оточуючими. Пошук власного місця в суспільстві, складовою якого є професійне середовище, є одним із важливих завдань

кожного з нас, оскільки самовизначення й професійна ідентичність людини сприяють її пристосуванню, виживанню в соціумі, прояву внутрішнього потенціалу, саморозвитку.

Однією з актуальних проблем сьогодення є визначення себе як професіонала та майстра своєї справи серед майбутніх педагогів, яким належить винятково відповідальна роль у становленні підростаючого покоління. Адже залежно від того, наскільки сформованим буде їх рівень професійної ідентичності, залежатиме розвиток професійної самосвідомості майбутніх представників педагогічної спільноти, яка виступає умовою, детермінантою, чинником, засобом, показником становлення їх особистості як фахівця, професіонала.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на наявність різних підходів до визначення поняття “ідентичність”, виокремлення його видів (особистісної, соціальної, національної, етнічної, гендерної, професійної), що дало змогу розширити й поглибити психологічні знання про сутність дефініцій Я-концепції, Я-образу, самосвідомості та професійної самосвідомості і знайшло своє висвітлення як у працях зарубіжних (Е. Еріксон, Ч. Кулі, Дж. Марсія, А. Маслоу, Дж. Мід, Р. Фішер, З. Фрейд й ін.), так і вітчизняних (Н.В. Антонова, Т.С. Березіна, П.І. Гнатенко, О.В. Кочкурова, Л.М. Мітіна, Т.В. Міщенко, С.Л. Рубінштейн, Л.Б. Шнейдер та ін.) науковців. Більшість із них розглядає ідентичність як психологічний феномен, що супроводжується виокремленням і пізнанням власного “Я”, визначенням себе й своєї значущості в суспільстві, формуванням майбутнього професіонала, в тому числі й педагога, який прагне до розвитку оточення та власного особистісно-професійного самовдосконалення.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми й розкритті психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності студентів-майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Раніше під час визначення професійної відповідності суб’єкта діяльності займаній посаді більшою мірою спиралися на такі параметри його особистості, як стаж, освіта та практичні навички. Нині ж надають перевагу більш надійним психологічним параметрам фахівця – його цілям і цінностям, мотивації співробітника, готовності до професійного зростання й саморозвитку, тобто професійній ідентичності [1].

Питання професійної, зокрема педагогічної, ідентичності варто розглядати з її основи – співвідношення понять “ідентифікація”, “ідентичність” і “професіоналізм”.

Ідентифікація – неусвідомлене уподібнення себе зі значущим іншим як зразком на основі емоційного зв’язку з ним. Ідентифікація тісно пов’язана з моделюванням: шляхом ідентифікації починають формуватися статева ідентичність, ціннісні орієнтації, більшість особистісних рис, поведінкові стереотипи. У студентському віці відбувається ідентифікація

індивіда з авторитетною (референтною) групою, ідентифікація себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності [2].

Термін “ідентичність” був введений американським соціологом і психоаналітиком Е. Еріксоном, який відокремлював поняття “ідентифікація” та “ідентичність” й розглядав останній феномен як результат ідентифікації, самовизначення, самопізнання та внутрішньої ідентифікації себе як особистості [4].

Погляди, співзвучні попереднім, висвітлені й у працях американського психолога А. Ватермана [5], котрий розробив власну теорію ідентичності, відповідно до якої досліджуване утворення інтерпретується як наявність у людини чіткого самовизначення, вибору, цілей, цінностей і переконань, яких вона дотримується в житті. Найвагомішими для формування ідентичності особистості є чотири сфери: вибір професії, прийняття та переоцінка моральних цінностей, релігійних переконань, формування політичних поглядів і прийняття соціальних ролей.

Дж. Марсія, вивчаючи питання розвитку ідентичності, виділив чотири етапи, що вимірюються ступенем релігійного, політичного чи професійного самовизначення молоді людини [5]:

1. нечітка, розмита ідентичність: професія ще не обрана; характеризується кризою ідентичності;
2. дострокова, або передчасна ідентичність: людина реалізує себе не самостійно, а на основі чужих думок, наслідуючи досвід оточуючих;
3. мораторій ідентичності: індивід аналізує можливі варіанти розвитку й обирає той єдиний, який може вважати своїм;
4. досягнута (зріла) ідентичність: можлива після завершення кризи та переходу індивіда від пошуку себе до практичної самореалізації.

У свою чергу, Г. Мюнстерберг [4], розкриваючи сутність ідентичності, зокрема професійної, відмітив, що віднесення себе як представника до певної професії значною мірою залежить від потреб, інтересів людини, процесу професійного самовизначення й знань про професію та власні можливості. За словами вченого, на будь-якому робочому місці повинна знаходитися найбільш придатна для цього людина, хоча не кожен здатен адекватно оцінити свої здібності й зробити правильний професійний вибір. Основою власної професійної ідентичності мають бути здібності людини, а не знання, здобуті нею з певних дисциплін, і важливим є їх своєчасна діагностика та розвиток.

Водночас, звертаючись до праць вітчизняних науковців, присвячених проблемі професійної ідентичності, необхідно підкреслити, що найбільш ґрунтовними в цьому плані є дослідження Л.Б. Шнейдер [3]. На її думку, професійна ідентичність є багатовимірним

інтегративним феноменом, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність у професійній діяльності. Становлення професійної ідентичності здійснюється в процесі навчання й оволодіння обраним фахом; при цьому значну роль відіграють етапи формування професійної ідентичності, що полягають у виокремленні з загального образу професії власного "Я", перенесенні його на Я-професійне з подальшим ототожненням себе з представником обраної професійної спільноти та позитивним ставленням до себе як до суб'єкта певної діяльності й відчуттям упевненості в правильності власного вибору.

Утім, розкриваючи генезис становлення професійної ідентичності, Л.Б. Шнейдер зазначила, що питання особистісно-професійного самовизначення особливо гостро постає в старшокласників, які визначаються зі своїм майбутнім. Кожен із них, усвідомлюючи себе членом суспільства, намагається обрати професію, котра визначить вектор подальшого життєвого шляху.

З такою ж гостротою проблема ідентичності постає й серед студентів вищих навчальних закладів, які вже обрали специфіку своєї майбутньої діяльності та впевнено оволодівають нею. Однак значна частина юнацтва, особливо на перших етапах навчання у ВНЗ, не володіє повноцінною й глибокою інформацією щодо обраної професії. Маючи загальні уявлення, вчорашні випускники шкіл досить часто розчаровуються та під тиском життєвих обставин, оволодіваючи певним фахом, надалі не можуть себе реалізувати в якості професіонала. Більшість таких студентів або все життя "ненавидить свою роботу", або ж працює в іншій сфері. Саме тому в майбутньому результатом чіткої сформованої професійної ідентичності особистості виступає рівень її професіоналізму, що проявляється в розвитку професійних якостей, усвідомленні своїх недоліків у професійному становленні й активній діяльності для їх усунення, високій професійній самооцінці, переживанні задоволення від професійної діяльності, відчутті власної компетентності.

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності в студентів-майбутніх педагогів. В опитуванні взяли участь магістри V курсу природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження за методикою "Опитувальник професійної ідентичності" О.В. Радзімовської, необхідно зауважити, що 56% респондентів відрізняється середнім рівнем розвитку професійної ідентичності, проявом якого є часткове усвідомлення майбутніми фахівцями своєї приналежності до професії.

44% юнаків характеризуються високим рівнем професійної ідентичності, повністю ототожнюючи себе з обраною (переважно самостійно) професією.

Цікавим при проведенні дослідження виявився факт відсутності в усіх опитаних неусвідомленої професійної приналежності. На наш погляд, це пов'язано з тим, що студенти-п'ятикурсники, свідомо, цілеспрямовано вступивши в магістратуру й навчаючись на останніх курсах в університеті, остаточно визначились зі своїм професійним майбутнім і впевнені в незмінності свого вибору.

Водночас, розкриваючи специфіку розвитку компонентів професійної ідентичності, варто відмітити, що у 80% досліджуваних переважає емоційно-вольовий компонент професійної ідентичності, що вказує на високий рівень сформованості уявлень про себе як представника обраної професії та наявність позитивних емоцій у процесі роботи за обраним фахом.

70% студентів характеризуються високим рівнем розвитку когнітивно-рефлексивного компоненту професійної ідентичності, що свідчить про сформований професійний образ, відповідність інтересів і прагнень обраній професії.

У 60% респондентів досить чітко виокремлюється мотиваційно-ціннісний компонент, який розкриває значущість, важливість для студентської молоді обраної професії, відповідність їй свого внутрішнього потенціалу – власних професійних знань, умінь і навичок.

50% опитаних мають низький рівень альтернативної професійної ідентичності, виявляючи інтерес до інших професій.

Дані, отримані за методикою О.В. Радзімовської, підтверджені й результатами опитування за методикою визначення рівня професійної ідентичності Л.Б. Шнейдер (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності
в студентів-майбутніх учителів хімії та біології**

Рівень професійної ідентичності	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	відносна, у %
Псевдопозитивна	7	44
Досягнута позитивна	5	31
Мораторій	3	19
Передчасна	1	6

Отже, як видно з табл. 1, переважна більшість досліджуваних – 44% – відрізняється псевдопозитивною ідентичністю, якій властиве або повноцінне віднесення себе до професії при позитивному оцінюванні власних якостей, або ж заперечення своєї унікальності, що супроводжується порушенням самоідентифікації з найближчим професійним оточенням.

31% респондентів притаманна досягнута позитивна ідентичність із чітким уявленням про себе, відчуттям цінності власної особистості та свого “Я” для оточуючих. Ця група

юнаків усвідомлює свої можливі труднощі в окремих життєвих ситуаціях, має сформовані особистісно-значущі для них цілі, цінності й переконання, що забезпечують їм почуття спрямованості та осмисленості життя.

Майже 19% опитаних студентів характеризуються мораторієм ідентичності, який проявляється у високому рівні тривожності й стані кризи ідентичності. Такі особистості, постійно перебуваючи в пошуці своєї професії, активно намагаються знайти себе в професійному житті.

1 досліджуваному (6%) властива передчасна ідентичність, в основі якої лежать нав'язані життєві вибори та аморфне, розмите бачення власного можливого професійного майбутнього.

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, переважна більшість студентів-магістрів відрізняється достатнім рівнем професійної ідентичності, що представлена її високим і середнім шаблонами. Такі майбутні фахівці здебільшого чітко усвідомлюють власну приналежність до педагогічної професії та вчительської спільноти, що є результатом цілеспрямованих процесів професійного самовизначення й професіоналізації їх особистості. Цьому сприяють перш за все змістовне наповнення навчально-виховного процесу у ВНЗ професійно-орієнтованими дисциплінами психолого-педагогічного циклу, проходження студентами виробничих практик, що виступають умовою освоєння студентською молоддю майбутньої професійної діяльності та формування уявлень про своє місце в ній.

Список використаних джерел

1. Матеюк О.А. Психологічні особливості професійної ідентичності майбутніх суб'єктів праці / О.А. Матеюк // Науковий вісник. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2014. – №1. – С. 131-140.
2. Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник: навч. посібн. / Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко. – К.: Каравела, 2012. – 328 с.
3. Шнейдер Л.Б. Личностная, тендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
4. Erikson E.E. Identity, youth and crises / E. Erikson, G. Tennyson. – Michigan: Eerdmans, 1968. – 424 p.
5. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status / J. E. Marcia // Journal of Personality and Social Psychology. – 1975. – Vol. 3. – P. 551-558.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН ІЗ РОВЕСНИКАМИ В СТУДЕНТСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

Козел Анна Олександрівна

*магістрант V курсу історичного факультету,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

Анотація. У межах публікації розкрито сутність поняття міжособистісної взаємодії, висвітлено ознаки студентського колективу та характер міжособистісної взаємодії в ньому, розглянуто феномени студентської групи, виявлено психологічні особливості міжособистісних взаємин майбутніх педагогів із ровесниками в студентському середовищі.

Ключові слова: міжособистісна взаємодія, міжособистісні взаємини, студентський колектив.

Постановка проблеми. Важливою умовою існування людей є міжособистісна взаємодія. Вона обов'язково виникає між членами групи на основі їх спілкування, реалізації поставлених завдань, на виконання яких спрямовані спільні зусилля.

Однією з таких груп є студентський колектив, який в юнацькому віці виступає основним компонентом соціалізації особистості. Являючи собою складну мозаїку інтересів, прагнень, дій, студентське середовище є тим психологічним полем, на якому розгортаються взаємини між молодими людьми. І від того, наскільки вони будуть прогресивними, адекватними, змістовними, глибокими, залежатиме емоційна атмосфера в межах групи, розвиток кожного її члена.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема міжособистісних взаємин є однією з центральних тем у психологічній науці, яка знайшла своє широке представлення як у працях зарубіжних психологів (М. Аргайл, Е. Берн й ін.), так і в дослідженнях радянських (В.С. Агєєв, Б.Г. Ананьєв, Г.М. Андрєєва, Б.Ф. Ломов та ін.) й вітчизняних (М.В. Євтух, М.С. Лугова, Н.В. Руденко, С.В. Ситнік та ін.) науковців, які активно займалися розробкою методологічних засад міжособистісної взаємодії й емпіричним дослідженням різних її аспектів. Як показали наукові розвідки, в наш час інформаційного суспільства тема міжособистісної взаємодії отримала “друге дихання” і продовжує активно розроблятися.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та виявленні психологічних особливостей міжособистісних взаємин майбутніх педагогів із однолітками в студентському колективі.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день поняття міжособистісної взаємодії не належить одній певній галузі знань, оскільки його тлумаченням займаються соціологія, педагогіка, психологія, зокрема соціальна та вікова.

Звертаючись до психологічної науки, варто підкреслити, що вона інтерпретує окреслене поняття у двох значеннях – широкому й вузькому. Так, у широкому значенні міжособистісна взаємодія – це навмисний чи випадковий, публічний чи приватний, короткочасний чи тривалий, невербальний чи вербальний контакт двох і більше осіб, що має на меті взаємні зміни в їх поведінці, діяльності, відносинах. У вузькому ж значенні міжособистісна взаємодія – система індивідуальних взаємообумовлених дій, які пов'язані причинною залежністю, де поведінка кожного учасника виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших [3].

Міжособистісна взаємодія є складним соціально-психологічним явищем, яке поєднує низку актів психічної діяльності, а саме: взаємовплив, взаєморозуміння, взаємодію, взаємовідношення та феномен сумісності [1].

Ознаками успішної міжособистісної взаємодії виступають наявність єдиних цілей учасників взаємодії, загальна мотивація, розподіл спільного процесу взаємодії на окремі пов'язані дії, взаємозалежність і взаємозв'язок учасників взаємодії, координованість й узгодженість дій, наявність єдиного кінцевого результату, єдине просторово-часове функціонування учасників взаємодії [4].

Студентський колектив, будучи осередком міжособистісної взаємодії юнаків, є сприятливим середовищем для їх саморозкриття та самореалізації, оскільки його новизна знімає частину емоційних бар'єрів в учорашніх випускників середніх загальноосвітніх закладів і дещо нейтралізує складні установки їх поведінки, сприяє переоцінці цінностей [6].

Важливою рисою студентського колективу є те, що колишні школярі, ставши студентами, потрапляють у нове середовище, де ніхто нічого не знає один про одного та де навіть учні, які в шкільному класі були “вигнанцями”, можуть проявити свої здібності та зайняти певний досить високий статус.

Характер розвитку міжособистісної взаємодії в студентському колективі є складним, суперечливим і багатогранним. У ньому виявляється безліч різноманітних ситуацій, що відбиваються на настрої й самопочутті, діях, вчинках, поведінці не лише одного члена колективу, але і всієї групи в цілому, на її результатах діяльності та згуртованості [5, с. 252-258].

При тривалій міжособистісній взаємодії в студентському колективі мають місце механізми психологічного впливу, які проявляються в унікальних соціальних явищах, що отримали назву феноменів малих груп. Найпоширенішими феноменами студентської групи є:

1) феномен групового тиску – явище, яке забезпечує єдність і згоду в колективі, а також дозволяє здійснити тиск на окремих його членів, якщо вони виявляють незгоду з більшістю;

2) феномен групового примушення – соціальне явище, що є способом і засобом групового контролю за поведінкою окремих індивідів, її корекція або навіть покарання;

3) феномен групового наслідування – явище, що пов’язане з несвідомим прагненням копіювати, переймати чужі зразки поведінки, шукати для себе об’єкт для наслідування;

4) феномен групової конкуренції – явище, яке тісно пов’язане з інстинктивним духом суперництва. Воно може носити позитивний характер, наприклад, коли студенти змагаються за звання кращої групи на факультеті, або негативний характер, коли один зі студентів утискає інших членів групи;

5) феномен групової співпраці – явище, яке дозволяє членам групи переживати почуття взаємодопомоги, взаємопідтримки [2, с. 78-79].

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей міжособистісних взаємин майбутніх педагогів із ровесниками в студентському середовищі. В опитуванні взяли участь магістри V курсу історичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв’язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження, отриманих за методикою В. Стефансона “Q-сортування”, необхідно зазначити, що в процесі міжособистісної взаємодії поведінка респондентів відрізняється широтою своїх проявів, серед яких можна виокремити наступні тенденції:

Таблиця 1

Особливості поведінки студентської молоді в процесі міжособистісної взаємодії

Тенденція	Рівні розвитку					
	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість Досліджуваних	
	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %
Залежність	5	21,7	16	69,4	2	8,9
Незалежність	11	48	8	34,7	4	17,3
Товариськість	1	4,6	9	39	13	56,4
Нетоварись- кість	10	43,4	12	52	1	4,6
Боротьба	10	43,7	11	47,7	2	8,6
Уникнення боротьби	4	17,6	16	69,4	3	13

Як видно з табл. 1, у переважної більшості опитаних студентів у процесі їх міжособистісної взаємодії з ровесниками переважає дві тенденції взаємовпливу – товарииськість й уникнення боротьби.

Так, досліджувані, в яких домінує тенденція товарииськості (95,4%) мають неабияку потребу створювати емоційні як внутрішньогрупові, так і зовнішньогрупові зв'язки. Їх дружелюбність проявляється у відвертості, чуйності, прагненні підтримати тих, хто їх оточує.

На відміну від попередньої групи респондентів, студенти, яким притаманна тенденція нетоварииськості в міжособистісній взаємодії (56,6%), намагаються уникати контактів, ухиляються від емоційних зв'язків із одногрупниками. Для них характерна замкнутість, холодність у спілкуванні.

Особам із достатнім рівнем залежності (78,3%) притаманне прагнення до прийняття групових цінностей і стандартів поведінки.

На противагу їм, юнаки, в яких проявилася тенденція незалежності (52%), є впевненими, вимогливими до себе та оточуючих особистостями, котрі постійно прагнуть до лідерства.

Досліджувані, в яких проявилася тенденція боротьби (56,3%), як правило, беруть активну участь у житті групи, у прийнятті важливих рішень, намагаються контролювати дії оточуючих. Їм властива впевненість у собі, непримиренність, упертість.

Особи ж, яким властива тенденція уникнення боротьби в міжособистісній взаємодії (82,4%), відрізняються прагненням ухилятися від конфліктної взаємодії з членами групи, зберігають нейтралітет у групових суперечках. Їм притаманні схильність до компромісів, відсутність самостійності.

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, студентам-магістрам притаманні дві взаємопов'язані тенденції міжособистісної взаємодії – товарииськість й уникнення боротьби в процесі спілкування з одногрупниками, що свідчить про налагодження протягом тривалого часу навчання в університеті стійкого довірливого ставлення до своїх ровесників, співпраці з ними як в стінах університету, так і поза межами ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Видолоб Н.О. Актуальні аспекти міжособистісних взаємин у колективі студентів / Н.О. Видолоб // Проблеми сучасної психології. – 2014. – №23. – С. 79-89.
2. Дуткевич Т.В. Загальна психологія / Т.В. Дуткевич. – Кам'янець-Подільський: Наука, 2002. – 96 с.

3. Карпенко Л.А. Короткий психологічний словник / Л.А. Карпенко, А.В. Петровський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.klex.ru/m9w>.
4. Лугова М.С. Оптимізація міжособистісних стосунків студентської молоді / М.С. Лугова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://medpsychology.pp.ua/optymizatsija-studentskyh-stosunkiv>.
5. Руденко Н.В. Формування міжособистісних взаємин студентів як передумова їх успішної адаптації до навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах / Н.В. Руденко // Вісник ХДАК. – 2009. – №27. – С. 252-258.
6. Ситнік С.В. Індивідуально-психологічні передумови міжособистісної взаємодії студентів / С.В. Ситнік // Наука і освіта. – 2013. – № 7. – С. 199-204.

ТРИВОЖНІСТЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

Коломієць Анна Миколаївна

магістрант V курсу історичного факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації висвітлено різні концептуальні підходи до розуміння сутності, проявів тривожності особистості, розкрито причини (джерела) її виникнення, виявлено психологічні особливості розвитку тривожності в студентів-майбутніх представників педагогічної спільноти та її вплив на психічне здоров'я юнаків.

Ключові слова: тривожність, психічне здоров'я, студентський вік.

Постановка проблеми. Студент – це якісно новий статус, який отримує учень старшої школи після вступу до вищого навчального закладу. Тепер перед колишнім школярем постає низка інших завдань і випробувань, котрі він має самостійно вирішити й пройти. І хоча перші етапи перебування студента в стінах вишу здебільшого насичені позитивними емоціями, насамперед від усвідомлення ним самого факту вступу до омріяного ВНЗ, поряд із цим учорашніх старшокласників супроводжують почуття тривожності від зміни оточення, де немає підтримки давніх і вірних друзів – однокласників, улюблених учителів, батьків, страх перед усім незнайомим, що пов'язано зі здобуттям професії в університеті. Водночас подібні негативні емоційні почуття притаманні й досвідченим студентам, особливе хвилювання в яких викликають численні самостійні, модульні контрольні роботи, екзаменаційні сесії (звикнути до яких через їх природню напруженість просто неможливо), участь у науково-практичних конференціях, де кожен має показати себе якомога з кращого боку, максимально розкрити свої знання, проявити власні вміння та навички. Супроводжуючи таким чином майбутнього фахівця на всіх етапах його професіоналізації у ВНЗ, тривожність негативно позначається не лише на фізичному, але й психічному здоров'ї студентської молоді, що вимагає ґрунтовного вивчення шляхів її попередження й подолання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впливу тривожності на особистість досліджувалась багатьма науковцями та залишається досить актуальною в XXI ст. – у час, коли перебіг державотворчих процесів, вплив соціально-економічної ситуації в країні, коловорот змін у різних сферах її життя, пошук людиною свого місця в соціумі неоднозначно позначаються на її внутрішньому світі, світогляді й переживаннях. Так, підтвердженням цьому є праці як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників, котрі займалися розкриттям психологічних основ, сутності, видів, форм тривожності, обґрунтуванням її впливу на фізичний і психічний розвиток окремої людини чи групи в цілому (В.М. Астапов, А.Я. Гринечко, К. Ізард, А.М. Прихожан, Ч. Спілбергер, Д. Тейлор, Ю.Л. Ханін, І.А. Ясточкина та ін.). Як показав огляд останніх досліджень і публікацій, переважна більшість зазначених праць присвячені вивченню тривожності сучасної молоді, зокрема студентської, яка виступає рушієм прогресу будь-якого суспільства, котрий, змінюючи його, постійно перебуває в стані занепокоєння, сумніву, невпевненості у власних силах.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми й розкритті психологічних особливостей розвитку тривожності в студентів-майбутніх представників педагогічної спільноти та виявленні її впливу на психічне здоров'я юнаків.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до розгляду вищевизначеної проблеми, варто звернути увагу на відмінність у розумінні та тлумаченні двох понять – тривоги як стану й тривожності як властивості особистості. При цьому тривожність є тим індивідуальним явищем, що характеризується схильністю до неспокою.

Так, на думку А.Я. Гринечко, тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, яка виявляється в схильності людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі виникнення тривоги [2, с. 54-55].

Найчастіше всього вона проявляється в низькій самооцінці, невпевненості особистості в собі й своїх вчинках, що в подальшому впливає на її мотивацію. Це, у свою чергу, несе за собою досить важкий емоційний стан, який шкодить організму. З психологічної сторони – це постійна напруга, неспокій, із фізіологічної сторони – відбувається великий тиск на нервову систему [4, с. 100-101].

За Г. Салліваном, джерелом тривожності є соціальне оточення в особі батьків як перших людей, із якими взаємодіє дитина. Саме емпатія як механізм емоційного зараження допомагає дитині розуміти емоційні стани батьків і водночас викликає в неї почуття тривожності, якщо батьки часто переживають неспокій. Отже, будь-яке переживання, що входить у конфлікт із самістю, викликає тривожність.

За Е. Еріксоном, джерелом тривожності є соціальна взаємодія, яка проявляється в довірі чи недовірі дитини до людей. Недовіра тягне за собою страх, боязливість, нездатність відстояти себе, несформованість почуття самостійності, а це, у свою чергу, в подальшому формує інші джерела тривожності [5, с. 268-270].

Однією з причин тривожності на психологічному рівні може бути й несприйняття суб'єктом самого себе. Так, у дослідженні В.О. Пінчук [3] показано, що тривожність зумовлена низькою

самооцінкою особистості, її невмінням оцінити себе адекватно, вказати на свої негативні та позитивні сторони.

Таким чином, зважаючи на висвітлені вище міркування, слід зазначити, що основними джерелами стійкої тривожності є, з одного боку, тривала зовнішня стресова ситуація, яка виникає в результаті частого переживання людиною стану тривоги, а з іншого – внутрішні причини особистості [1, с. 480-481].

Відтак із метою виявлення причин, розкриття психологічних особливостей розвитку тривожності в студентів-майбутніх представників педагогічної спільноти, наслідків її впливу на психічне здоров'я юнаків нами було проведено опитування, що охопило магістрів V курсу історичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних першого етапу дослідження за методикою “Шкала тривожності” Дж. Тейлора, необхідно зауважити, що переважна більшість опитаних (70%) відрізняється середнім із різними тенденціями (до низького або високого) рівнем тривожності (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівні тривожності студентів-майбутніх педагогів		
Рівень	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	відносна, у %
Дуже високий		
Високий	4	17
Середній із тенденцією до високого	7	30
Середній із тенденцією до низького	9	40
Низький	3	13

Такі студенти в-основному поводять себе спокійно, впевнено, але, залежно від ситуації, іноді можуть піддаватись бурхливим емоціям і на деякий час втрачати контроль над власними почуттями, що характеризує їх поведінку як нестійку, нестабільну, мінливу.

17% респондентів мають досить високий рівень тривожності, зовнішніми проявами якої є нервовість, швидка зміна настрою, що негативно позначаються на успіхах у навчанні таких студентів, їх спілкуванні та взаємодії з оточуючими.

13% досліджуваних притаманний низький рівень тривожності, що вказує на їх стресостійкість у роботі, яка є професійно важливою якістю майбутнього фахівця, насамперед педагога, професійна діяльність якого з-поміж сотні інших професій відрізняється неабиякою напруженістю.

Водночас, розкриваючи специфіку прояву тривожності в студентської молоді, варто відмітити, що серед опитаних до зовнішнього яскравого вираження реакції на стрес більше схильні дівчата, ніж хлопці (див. рис.1).

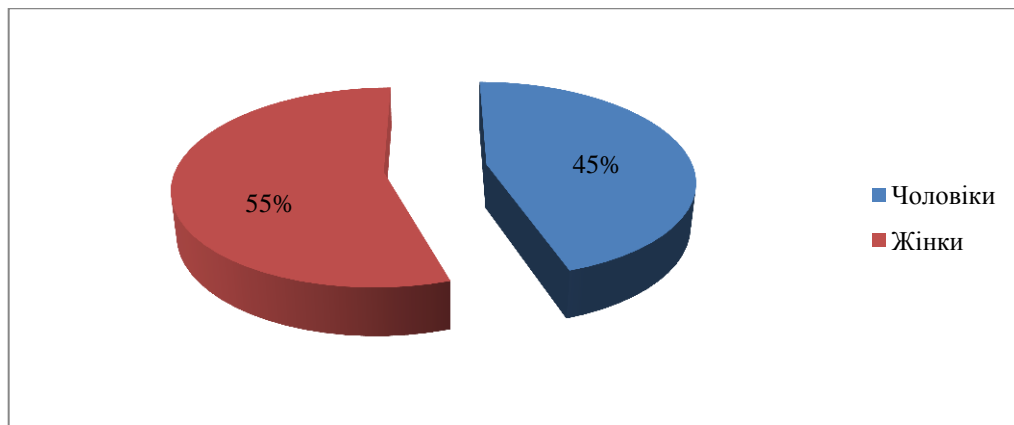


Рис. 1. Особливості прояву тривожності в студентській молоді залежно від її статі

На нашу думку, це пояснюється анатомо-фізіологічними особливостями розвитку жіночого й чоловічого організму, формуванням та проявом представниками сильної й слабкої статі своїх власне “чоловічих” і “жіночих” якостей. Так, природою в жінки закладений широкий діапазон емоцій, які вона досить часто яскраво, як правило, відкрито, не соромлячись, проявляє в різних життєвих ситуаціях, особливо тих, що стосуються її сім’ї. Як приклад, можна навести хвилювання матері, пов’язані з хворобою її дитини, переживання за шкільні успіхи свого малюка-першокласника тощо. Чоловіки ж власні емоції, в тому числі страх, намагаються тримати в собі, тим самим доводячи жінкам, що вони гідні, аби їх називали справжніми чоловіками. Проте, заглиблюючись у свої внутрішні переживання, хлопці, юнаки, чоловіки не дозволяють собі активно їх виражати назовні, що негативно позначається на стані їх фізичного здоров’я, перш за все функціонуванні серцево-судинної системи. Адже, як доводить статистика, в чоловіків частіше трапляються інфаркти, інсульти та й вік життя, в середньому, на 10 років менше, ніж у жінок.

На другому етапі нашої емпіричної роботи нами було проведено опитування за методикою “Дослідження тривожності” Ч. Спілбергера-Ю. Ханіна, результати якого відображені в табл. 2.

Таблиця 2

Психологічні особливості розвитку тривожності в студентів-майбутніх учителів

Рівень	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	відносна, у %
Високий	4	16
Середній	17	68
Низький	4	16

Отже, як видно з табл. 2, 68% майбутніх фахівців – це молоді люди, які чітко усвідомлюють і критично оцінюють свої можливості, ставлять перед собою реальні цілі й досягають їх, але хтось швидше, хтось, навпаки, повільніше. Вони вміють тримати себе перед аудиторією, намагаються підлаштовуватись під ситуацію, аби заподіяти менше шкоди собі та своєму здоров’ю.

Студенти, які потрапили до категорії з високим рівнем тривожності (16%), схильні сприймати все дуже яскраво, особливо якщо це стосується їх зовнішності та особистісних якостей. Таким людям важко вислуховувати критику на свою адресу, і якщо вони її чують, то важко переносять. Як наслідок – їх самооцінка стає на рівень нижчою. Саме тому особам із даним рівнем тривожності слід

формувати в собі почуття впевненості й успіху. Їм необхідно переносити акцент із зовнішньої вимогливості, категоричності, високої значущості в постановці завдань на змістовне осмислення діяльності.

Студентів же з низьким рівнем (16%), навпаки, потрібно стимулювати до діяльності, вказувати на їх значущість, зацікавлювати в різних видах діяльності, перш за все в межах університету.

Висновки. Таким чином, як показало наше дослідження, студентам-випускникам ВНЗ у переважній більшості притаманний середній рівень тривожності, що проявляється в їх надмірному хвилюванні перед очікуваними труднощами та досягненням результатів, заниженій самооцінці, порушенні врівноваженості й задоволення власним життям. Причиною таких показників підвищеної тривожності є як ситуації, пов'язані з навчальною діяльністю майбутніх фахівців (зокрема, завантаження навчальним матеріалом, розчарування професійним вибором, труднощі працевлаштування тощо), так і особистісні проблеми (конфлікти в сім'ях, смерть близьких людей, низьке матеріальне забезпечення і т.п.), що негативно позначається на фізичному та психічному здоров'ї студентської молоді. Через це, аби перебувати в належній фізичній формі й стані внутрішнього комфорту, юнакам потрібно навчитись визначати особисті пріоритети, цілі, завдання та активно працювати задля їх реалізації, досягнення, впевнено крокуючи при цьому по життєвому шляху.

Список використаних джерел

1. Волошок О.В. Особистісні чинники тривожності студентської молоді / О.В. Волошок // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – 2012. – Вип. 8. – С. 479-484.
2. Гринечко А.Я. Співвідношення рівнів тривожності та самооцінки сучасної молоді / А.Я. Гринечко [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.psych.kiev.ua>.
3. Пинчук В.А. Психологический анализ устойчивых особенностей эмоциональности / В.А. Пинчук. – М.: Просвещение, 1982. – 218 с.
4. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – С. 97-103.
5. Стрілецька І.І. Тривожність як індивідуальна властивість особистості (теоретичний аспект) / І.І. Стрілецька // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія Психологічні науки. – Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – Вип. 1 (46). – С. 266-272.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ЇХ ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ

Кошелюк Тетяна Валеріївна

магістрант V курсу природничого факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації висвітлено різні концептуальні підходи до розуміння сутності понять цінностей і ціннісних орієнтацій, розкрито їх роль у професійній діяльності майбутніх представників педагогічної спільноти, виявлено психологічні особливості розвитку ціннісної сфери студентів-майбутніх учителів хімії, біології.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, спрямованість особистості.

Постановка проблеми. Політична, соціально-економічна криза в Україні досить сильно впливає на духовність суспільства, спричиняючи зміни в поведінці, вчинках і ціннісних орієнтаціях людей. Особливу гостроту сьогодні має вивчення змін, що відбуваються у свідомості сучасної молоді, зокрема студентства, яке є невід'ємною частиною соціуму. Саме від цінностей молодих людей, їх світоглядних життєвих позицій залежить майбутнє нашої держави, її добробут й процвітання.

Проблема дослідження ціннісної сфери майбутніх фахівців у нашій країні за останні роки набула особливої актуальності. Це пов'язано з тим, що система цінностей визначає змістовну сторону розвитку та саморозвитку особистості й розкриває її ставлення до навколишнього світу, до оточуючих, до самої себе, формує основу світогляду та життєвої активності, розширює уявлення молоді про відповідний вид діяльності, сприяє позитивній мотивації щодо здобуття майбутньої професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі становлення психологічної науки проблема розвитку ціннісної сфери особистості є досить дослідженою, про що свідчать численні праці широкого кола науковців – К.О. Абульханової-Славської, І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, Л.С. Іванової, З.С. Карпенко, Л.О. Котлової, О.М. Леонтьєва, Н.П. Максимчук, С.Л. Рубінштейна та ін., які займались розкриттям сутності понять цінностей і ціннісних орієнтацій, розробкою їх класифікації, визначенням їх місця в загальній структурі особистості, виявленням психологічних особливостей розвитку окреслених вище феноменів у представників різних професійних спільнот. Натомість, незважаючи на широкий діапазон дослідження різних аспектів даної проблеми, питання формування ціннісної сфери в студентському середовищі, зокрема майбутніх представників учительської професії, є недостатньо вивченим, що вимагає додаткових наукових розвідок у цьому напрямку.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми, виявленні психологічних особливостей розвитку ціннісних орієнтацій як передумови формування життєвих сценаріїв майбутніх представників педагогічної спільноти.

Виклад основного матеріалу. Перш, ніж звернутися до проблеми ціннісних орієнтацій студентської молоді, варто відмітити, що в психологічній науці виокремлюють поняття цінностей і ціннісних орієнтацій, які паралельно співіснують одне з одним.

Так, В.І. Войтко під цінностями розуміє поняття, що відображає негативне чи позитивне значення певного об'єкта чи явища; цінності людини виступають основою життєвих позицій, регулюючи її поведінку. Водночас у ціннісних орієнтаціях редактор “Психологічного словника” вбачає відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, яка націлена на певний аспект соціальних цінностей; вони формуються в процесі розвитку індивіда, його участі в трудовому житті [6].

На думку М.І. Лапіна, цінності слід розглядати як “... узагальнені цілі й засоби їх досягнення, які забезпечують інтеграцію суспільства та водночас допомагають індивіду або групі зробити вибір своєї поведінки в значущих ситуаціях” [3, с. 7].

За словами В.Ф. Ануріна, ціннісні орієнтації розкривають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності, визначають мотивацію її поведінки. Розвиток ціннісних орієнтацій пов'язаний із розвитком спрямованості особистості: система ціннісних орієнтацій визначає орієнтацію особистості, її ставлення до оточуючого світу, до людей, до самої себе [1].

Видатний радянський психолог О.М. Леонтьєв зазначав, що ціннісні орієнтації виступають в якості провідного мотива, коли “... мета підноситься до істинно людського й не відокремлюється від людини, а зливає її життя з життям людей, їх благом. Такі життєві мотиви здатні створити внутрішню психологічну виправданість існування особистості, яка складає сенс її життя” [1].

Утім, розкриваючи сутність окреслених феноменів, ряд науковців звернулися до визначення джерел їх формування.

Зокрема, С.Л. Рубінштейн відмітив, що цінності мають бути засвоєними особистістю шляхом власних зусиль, шляхом її внутрішньої моральної роботи.

Погляди, протилежні до попередніх, висловив І.Д. Бех, який вважає, що сучасна освіта повинна бути спрямована на розвиток самоусвідомлення внутрішнього світу особистості, змістовної характеристики її ціннісної системи, тобто має бути зорієнтована на особистість [2].

Згідно концептуальних положень Л.С. Іванової [4], саме юнацький, передусім студентський, вік є одним із інтенсивних періодів, коли відбувається активне становлення системи ціннісних орієнтацій особистості. Це зумовлено розвитком на даному віковому етапі необхідних для формування ціннісних орієнтирів майбутніх фахівців передумов, а саме: понятійного мислення, накопичення достатнього морального досвіду, заняття певного соціального положення. Водночас процес формування ціннісної сфери стимулюється

значним розширенням кола спілкування, зіткненням із різноманітними формами поведінки, поглядів, ідеалів, що з'являються зі вступом молодого людини до ВНЗ.

Міркування, співзвучні до попередніх, відображені й у роботах Н.В. Кузьміної [3], яка, наголошуючи на сензитивності студентського віку для розвитку ціннісної сфери особистості, зауважує, що ціннісні орієнтації юнаків визначають мотивацію їх поведінки, свідоме ставлення до соціальної дійсності, дозволяють співвідносити професійну діяльність із життєдіяльністю в цілому.

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей розвитку ціннісної сфери студентів-майбутніх представників педагогічної спільноти. В опитуванні взяли участь магістри V курсу природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв'язку з цим, звертаючись на першому етапі емпіричної роботи до первинних даних, отриманих за методикою "Ціннісні орієнтації" М. Рокіча, необхідно зауважити, що ієрархічна структура ціннісних орієнтацій юнаків представлена всіма їх групами (див. табл. 1 та 2).

Отже, як видно з табл.1, найбільш значущою цінністю для студентів є здоров'я (35,6%). На думку юнаків, воно полягає не тільки у відсутності хвороб і фізичних дефектів, але й зводиться до стану повного фізичного, духовного та соціального благополуччя. Реалізувати себе, свої фізичні, інтелектуальні, моральні можливості здатна лише здорова людина.

Щасливе сімейне життя посідає друге місце серед цінностей (17%). Сім'я – найвища цінність на Землі, яка робить кожну людину щасливою, повноцінною. В ній закладаються основи особистості, засвоюються головні цінності спілкування, формуються стосунки людини зі світом.

Третє місце належить найсильнішому з усіх людських почуттів – почуттю любові (10,5%). Вона – рушійна сила особистості, яка допомагає їй розкрити свої здібності та можливості. Любов – це, перш за все, міцна дружба, яка згодом у стосунках із коханою людиною набуває ознак інтимної близькості.

Такі цінності, як матеріально забезпечене життя (7,2%), цікава робота (5,5%), наявність вірних друзів (5,5%), свобода (4,5%), впевненість у собі (4,5%), життєва мудрість (3,6%), займають досить важливе місце в житті студентства. Адже низький рівень матеріального благополуччя, достатку не дозволить молоді в майбутньому повністю реалізувати себе в суспільстві, втілити всі свої мрії, задуми в реальність. Джерелом таких матеріальних благ є цікава робота, котра водночас дає можливість людині самотійно

обирати свій шлях, напрямок у житті. Велике значення при цьому для сучасних юнаків мають підтримка надійних товаришів, власний досвід, упевненість у своїх силах.

Останні місця в ієрархії ціннісних орієнтацій студентів посідають такі цінності, як громадське покликання (3,2%), що, очевидно, пов'язано з негативним ставленням до колишньої тоталітарної системи, яка насильно нав'язувала такі обов'язки; краса природи й мистецтва (2,9%), оскільки пріоритетом для сучасної молоді, як не прикро, але виступає домінування матеріального збагачення над духовним розвитком.

Таблиця 1

Особливості розвитку термінальних цінностей у студентів-майбутніх педагогів

№ з/п	Список А (термінальні цінності)	К-ть обраних цінностей, у %
1	– активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя)	0
2	– життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом)	3,6
3	– здоров'я (фізичне й психічне)	35,6
4	– цікава робота	5,5
5	– краса природи та мистецтва (переживання прекрасного в природі та мистецтві)	2,9
6	– любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною)	10,5
7	– матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)	7,2
8	– наявність вірних друзів	5,5
9	– громадське покликання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі)	3,2
10	– пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	0
11	– продуктивне життя (максимально повне використання своїх фізичних можливостей, зусиль і здібностей)	0
12	– розвиток (робота над собою, постійне фізичне й моральне вдосконалення)	0
13	– розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)	0
14	– свобода (самостійність, незалежність у судженнях та вчинках)	4,5
15	– щасливе сімейне життя	17
16	– щастя інших (добробут, розвиток й удосконалення інших людей, всього народу, людства загалом)	0
17	– творчість (можливість творчої діяльності)	0
18	– упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів)	4,5

Особливості розвитку інструментальних цінностей у студентської молоді

№ з/п	Список Б (інструментальні цінності)	К-ть обраних цінностей, у %
1	– акуратність (охайність), лад у справах	6
2	– вихованість (гарні манери)	9,5
3	– високі запити (високі вимоги й претензії до життя)	0
4	– життєрадісність (почуття гумору)	13
5	– старанність (дисциплінованість)	8,5
6	– незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	16
7	– непримиренність до недоліків у собі, інших	1,3
8	– освіченість (широта знань, висока загальна культура)	11
9	– відповідальність (відчуття обов'язку, вміння дотримуватись свого слова)	6,4
10	– раціоналізм (вміння тверезо та логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення)	1,3
11	– самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	7
12	– сміливість в обстоюванні своєї думки, поглядів	0
13	– тверда воля (вміння наполягати на своєму, не відступати перед труднощами)	7,5
14	– толерантність (до поглядів і думок інших, вміння пробачати іншим їх помилки)	0
15	– широта поглядів (вміння розуміти чужу думку, поважати інші смаки, звичаї, звички)	6,3
16	– чесність (правдивість, щирість)	6,2
17	– ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)	0
18	– чуйність (турбота)	0

Серед інструментальних ціннісних орієнтацій найбільш важливою цінністю для студентів є незалежність (16%), у якій вони вбачають здатність до своєї особистісної та професійної самореалізації.

Життєрадісність (13%) як вікова особливість юнацького віку, сповненого енергією, оптимізмом, посідає друге місце в зазначеній ієрархії орієнтирів. За словами респондентів, вона є зарядом бадьорості, піднімає настрій і допомагає долати труднощі.

Досить вагоме місце в житті сучасного студентства займає освіченість (11%). Адже наука й освіта – це сила, яка визначає авторитет країни та її визнання у світі. А молодь – її носій, котрий формує майбутнє, культурні цінності держави. Освіта дає змогу людині сформувати таке світосприйняття, яке дозволяє їй жити в гармонії з навколишнім світом і досягати небачених вершин, реалізувати кожному себе як особистість, як індивідуальність.

Четвертий рейтинг у структурі інструментальних цінностей належить вихованості (9,5%), що нерозривно пов'язана з попередньою цінністю – освіченістю особистості. На думку досліджуваних, вихованість – це не лише вміння поводити себе, це не тільки

ввічливість і привітність. Це ще й людяність. Це – бути серед інших Людиною, а для цього насамперед потрібно мати такі внутрішні якості, як щирість, доброту (6,2%).

Водночас, як засвідчують дані табл. 2, досить вагомими для юнаків є такі ціннісні орієнтації, як старанність (8,5%), тверда воля (7,5%), самоконтроль (7%), відповідальність (6,4%), широта поглядів (6,3%), акуратність (6%), які необхідні молоді передусім для опанування майбутньою професією.

Останні місця у вищезгаданому списку займають раціоналізм (1,3%) та непримиренність до недоліків у собі, інших (1,3%).

Для підтвердження окреслених вище результатів на другому етапі емпіричного дослідження було проведено опитування за методикою “Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості” С.С. Бубнової, яке довело, що найвищий ступінь вираження серед студентів мають такі цінності, як здоров’я (54%), любов (15,5%), високий матеріальний добробут (10,5%).

Таблиця 3

**Особливості структурної організації ціннісної сфери
майбутніх представників педагогічної спільноти**

№ з/п	Список цінностей	К-ть обраних цінностей, у %
1	Приємне проведення часу, відпочинку	2,5
2	Високий матеріальний добробут	10,5
3	Пошук і насолода прекрасним	1
4	Допомога та милосердя до інших людей	3
5	Любов	15,5
6	Пізнання нового у світі, природі, людині	3,5
7	Високий соціальний статус й управління людьми	2
8	Пізнання та повага до людей і вплив на оточуючих	2,5
9	Соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві	1,5
10	Спілкування	4
11	Здоров’я	54

Висновки. Таким чином, як показало проведене нами дослідження, життєві сценарії студентської молоді визначають переважно її класичні орієнтири (здоров’я, сім’я, любов, матеріальний добробут, незалежність, життєрадісність, освіченість тощо), які залишаються актуальними та дієвими за будь-яких часів суспільного розвитку.

Сучасна система професійної освіти повинна спрямовувати свою діяльність на допомогу майбутньому фахівцю в опануванні саме тих ціннісних орієнтацій, які б сприяли його особистісному зростанню й подальшій професійній самореалізації, самовдосконаленню в соціумі.

Список використаних джерел

1. Анурин В.Ф. Ценностные ориентации и их влияние на формирование потребностей / В.Ф. Анурин // Социология высшей школы. Подготовка специалистов народного хозяйства. – Горький: Книга, 1982. – С. 116-129.
2. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебн. пособ. для студ-тов средн. и высш. учебн. завед. / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Творческий центр “Учитель”, 1999. – 560 с.
4. Иванова Л.С. Динаміка ціннісних орієнтацій студентів педагогічного вузу / Л.С. Иванова, В.В. Овсяннікова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №.4. – С. 16-19.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособ. / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.: Международная академия акмеологических наук, Рыбинск: НИЦ развития творчества, 1993. – 54 с.
6. Психологічний словник / [за ред. В.І. Войтка]. – Київ: Вища школа, 1982. – 216 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Кравчук Світлана Василівна

магістрант V курсу історичного факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації висвітлено різні концептуальні підходи до розуміння сутності, структурної організації комунікативної компетентності особистості, зокрема педагога, розкрито її значення в професійній діяльності вчителя, виявлено психологічні особливості розвитку комунікативних здібностей як складової комунікативної компетентності в студентів-майбутніх представників педагогічної спільноти.

Ключові слова: комунікативна компетентність, професійно важливі якості, педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Одним із головних завдань сучасної вищої освіти в Україні є створення належних умов для формування професійної компетентності майбутнього фахівця, професійні навички якого відповідали б вимогам сьогодення. Досягнення цієї мети є

визначальним і в професії вчителя, його педагогічній діяльності, одним із головних елементів якої є вміння спілкуватись як із колегами, так і з учнями, їх батьками. Від рівня розвитку комунікативних здібностей залежить результативність праці педагога, а тому вони є запорукою її ефективності. Проте, щоб досягти бажаного результату, вчитель повинен мати певні цінності, уміння та навички педагогічного спілкування, за допомогою яких формується одна з найважливіших якостей його особистості як професіонала – комунікативна компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі комунікативної компетентності педагога приділена значна увага. Так, її дослідженням займалися як зарубіжні, так вітчизняні науковці, які вивчали різні аспекти даного феномена. Зокрема, варто згадати теоретико-емпіричні напрацювання, що стосуються загальних засад професійного розвитку вчителя й визначення місця комунікативної компетентності в ньому (Л.В. Долинська, Н.В. Кузьміна, Л.М. Мітіна, Ю.Г. Татур та ін.), розробки теоретичних засад і практики вдосконалення комунікативної компетентності (Ю.М. Ємельянов, І.В. Макаровська, В.П. Черевко й ін.), діагностики та розвитку компетентності в процесі спілкування (Ю.М. Жукова й ін.), визначення умов розвитку комунікативної компетентності в процесі здобуття вищої професійної освіти (О.В. Прозорова, Є.В. Тармаєва та ін.) тощо. Натомість, які б сторони окресленого вище явища не досліджували представники педагогічної й психологічної науки, всі вони сходяться в думці, згідно з якою комунікативна компетентність розглядається як одна з головних складових особистості фахівця.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та розкритті психологічних особливостей розвитку комунікативних здібностей як складової комунікативної компетентності в студентів-майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Поняття компетентності і компетенції широко увійшли в психологію й педагогіку та слугують певним показником професіоналізму вчителя, його вмінням ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Ці обидва терміни використовуються для характеристики високого рівня оволодіння педагогічною професією [10, с. 59].

Саме поняття комунікативної компетентності було введено в науковий обіг Хаймсом, котрий визначав її як властиві людині вміння й певний багаж знань, необхідні для ефективної комунікації [1, с. 36].

До недавнього часу вважалось, що його слід трактувати як наявність певних умінь і навичок, які дозволяють досягати поставлених завдань та цілей. На даний момент значення комунікативної компетентності дещо розширилось, оскільки до уваги почали брати

особистісний фактор. Проте й досі не визначено, що таке комунікативна компетентність – це вміння, навички, знання чи здатність фахівця [3, с. 23].

Як показав аналіз наукових джерел, переважна більшість дослідників вважають, що це поняття збірне, адже складається з низки структурних елементів, єдність яких і забезпечує його дієвість та результативність.

Водночас існує ряд розходжень у думках щодо того, які складові включає комунікативна компетентність.

Так, Л.О. Петровська вважає, що це лише знання й вміння [6, с. 78], а Л.М. Мітіна додає до цього списку ще й способи та навички фахівця [4, с. 231]. Ю.М. Жуков, крім цих понять, враховує ще й установки та напрями орієнтації особистості [2, с. 19], а І.М. Несторова відзначає роль і особистісного фактору, що включає якості, які відображають життєву позицію фахівця [5, с. 96].

На думку російської дослідниці О.В. Прозорової, комунікативна компетентність складається з двох частин: перша містить комунікативну потребу, а друга – вміння налаштувати контакт зі співрозмовником [7, с. 17].

Згідно з Є.В. Тармаєвою, комунікативну компетентність варто трактувати як взаємодію різних її компонентів – інформаційно-змістового, аксіологічного, мотиваційного, операційно-діяльнісного [8, с. 14].

Перший, інформаційно-змістовий, компонент полягає в мірі оволодіння вчителем певними знаннями. Це і знання про закономірності психічного розвитку учня, його індивідуальні особливості, і знання побудови конструктивного діалогу, і знання правил етики й моралі, різних моделей поведінки відповідно до педагогічної ситуації.

Аксіологічна складова відображає цінності фахівця, якими він керується при здійсненні педагогічної діяльності. Це, перш за все, вміння співчувати, толерантність, вихованість і справедливість. Оперуючи ними, вчитель стимулює дітей до співпраці, творчості та гармонійного розвитку їх особистості.

Мотиваційний елемент пояснює потреби, які спонукають педагога до налагодження контакту з учнями. Провідним у даному випадку є прагнення встановлення атмосфери взаєморозуміння й співробітництва, обмін практичним досвідом.

Операційно-діяльнісний компонент включає в себе ряд умінь, серед яких виокремлюють мовні (вміння створювати вільну, дружню атмосферу в процесі комунікації, грамотно та логічно доносити до учнів не лише навчальний матеріал, а й висловлювати свою думку), дослідницькі (здібності до оволодіння різноманітними способами та методами побудови конструктивної взаємодії), перцептивні (вміння адекватно оцінювати емоційний стан учнів і на основі цього визначати власну поведінку тощо).

Усі вищезгадані компоненти, що залежать й обумовлюють один одного, у своїй єдності складають внутрішню сутність поняття комунікативної компетентності педагога.

Ю.Г. Татур, поглиблюючи концептуальні положення про феномен комунікативної компетентності, зауважив, що комунікативна компетентність має потенційний характер, який означає можливість подальшого розвитку в процесі здійснення педагогічної діяльності. І саме професійна педагогічна освіта сприяє її розвитку та формуванню, що в майбутньому буде визначальним у виборі шляху здійснення професійної діяльності [9, с. 23].

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей розвитку комунікативних здібностей студентів-майбутніх учителів історії та правознавства. В опитуванні взяли участь маістри V курсу історичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження за методикою "КОЗ-1" В.В. Синявського й Б.А. Федоришина, необхідно зауважити, що переважна більшість опитаних відрізняється недостатнім рівнем розвитку комунікативних здібностей, які є однією з провідних складових комунікативної компетентності майбутнього фахівця (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Рівні розвитку комунікативних здібностей
студентів-майбутніх учителів історії та правознавства**

Рівень	Оцінка	Кількість досліджуваних	
		абсолютна	відносна, у %
Низький	1	4	20
Нижче середнього	2	4	20
Середній	3	5	25
Високий	4	4	20
Дуже високий	5	3	15

Так, 20% досліджуваних, що отримали оцінку 1, мають низький рівень прояву комунікативних здібностей. Це свідчить про відсутність у них сформованого вміння налагоджувати контакт із оточуючими та в подальшому може вилитись у непорозуміння вчителя з учнями.

20% респондентів, які отримали оцінку 2, притаманні комунікативні здібності на рівні нижче середнього. Ці студенти не надто комунікабельні, а тому не виявляють особливого бажання спілкуватися з іншими людьми, через що, як правило, є скутими в колективі; часто мають проблеми у встановленні контакту з людьми, при публічному виступі, погано орієнтуються в новій ситуації, вразливі до образ, не можуть відстояти власну позицію, рідко

проявляють ініціативу, цілеспрямовано, свідомо уникають відповідальності й можливості самостійного прийняття рішень; надають перевагу проведенню вільного часу на самоті, звужуючи до максимуму коло своїх знайомих.

Найчисленніша група опитаних (25%), які отримали оцінку 3, характеризується середнім рівнем прояву комунікативних здібностей. Дані юнаки прагнуть контактувати з відкритими людьми, можуть відстояти власну думку, схильні до планування справ, проте їх внутрішній потенціал не надто стійкий. Саме тому здібності до комунікації цих студентів варто вдосконалювати й розвивати.

Оцінка 4 співставляється з високим рівнем прояву комунікативних здібностей, який яскраво виражений у 20% досліджуваних. Майбутні фахівці зазначеного щабля не губляться в новій ситуації, мають потребу в постійному розширенні кола спілкування, здатні швидко знаходити друзів, ініціативні в процесі взаємодії, охоче допомагають оточуючим, можуть займатись громадською діяльністю, приймати самостійне рішення в складних обставинах, роблячи це не примусово, а добровільно.

Студентська молодь, що отримала найвищу оцінку – 5, відрізняється дуже високим рівнем прояву комунікативних здібностей. Представники цієї групи активно потребують спілкування, мають невимушену поведінку, навіть у новій компанії, можуть відстояти свою точку зору та домагаються її визнання, вносять у колектив легку атмосферу, люблять займатись організацією дозвілля й різних заходів; можуть швидко зорієнтуватись у нестандартних ситуаціях, схильні у важливих справах приймати самостійні рішення, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює.

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, переважна більшість майбутніх учителів відрізняється недостатнім рівнем розвитку комунікативних здібностей, які є одним із провідних компонентів комунікативної компетентності майбутнього фахівця, що, на нашу думку, зумовлено перш за все індивідуально-психологічними особливостями, умовами розвитку їх особистості. З огляду на вимоги педагогічної професії, які вона пред'являє до своїх працівників, це є негативним явищем, оскільки задля ефективного здійснення своєї професійної діяльності вчитель повинен бути компетентним у спілкуванні зі школярами, їх батьками, колегами по роботі. А тому, усвідомлюючи значення окресленої важливої складової в структурі особистості педагога, студентам із недостатнім рівнем її розвитку варто розвивати комунікативну компетентність шляхом, наприклад, участі в різноманітних тренінгах, читання спеціальної літератури з розвитку комунікативних умінь тощо.

Список використаних джерел

1. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Емельянов Ю.Н. – Л., 1990. – 403 с.
2. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 96 с.
3. Макаровская И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / И.В. Макаровская. – СПб., 2003. – 24 с.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
5. Нестерова И.Н. Формирование коммуникативной компетентности у студентов педвуза средством решения ситуативных коммуникативных педагогических задач: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / И.Н. Нестерова. – СПб., 2007. – 17 с.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 2006. – 216 с.
7. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 / Е.В. Прозорова. – Хабаровск, 1998. – 21 с.
8. Тармаева Е.В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 / Е.В. Тармаева. – Улан-Удэ, 2007. – 24 с.
9. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 20-26.

ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА ПСИХОЛОГІЧНУ ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ДО СКЛАДАННЯ ЗНО

Лиса Ганна Олександрівна

магістрант V курсу природничого факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації висвітлено різні концептуальні підходи до розуміння сутності, структурної організації психологічної готовності старшокласників до екзаменаційних випробовувань, виявлено особливості впливу тривожності на психологічну готовність учнів середніх загальноосвітніх шкіл до складання ЗНО.

Ключові слова: психологічна готовність старшокласників до складання ЗНО, тривожність.

Постановка проблеми. Зовнішнє незалежне оцінювання – це форма перевірки знань абітурієнтів, необхідна для вступу до вищого навчального закладу. З 2015 року в Україні об'єднали державну підсумкову атестацію та зовнішнє незалежне оцінювання, тому кожен учень знає, що від того, як будуть складені ці іспити, залежить його майбутнє.

Для того, щоб вступити до омріяного ВНЗ, випускник має отримати сертифікат зовнішнього незалежного оцінювання. Дуже часто серед школярів існує думка, що для того, щоб скласти цей іспит, достатньо мати гарний багаж знань із певних предметів, пройти якомога більше тестових випробовувань. Але це твердження хибне. Серед абітурієнтів, які складала ЗНО на високий бал, і ті, які отримали низький, є суттєва різниця. І ця різниця не лише в знаннях, а й у психологічній готовності скласти тестування.

Сама процедура проходження іспитів у психолого-педагогічному плані надто важка, оскільки тут відкидається людський фактор. Саме тому вона викликає неабиякі хвилювання в педагогічних працівників, у батьків випускників і, звісно, самих школярів. Адже не секрет, що учень може чудово володіти матеріалом, однак сама атмосфера ЗНО може викликати в нього страх, тривожність, що призведуть до помилок при написанні тестів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Літератури, присвяченій даній проблемі, ще не так багато, що зумовлено її відносною новизною в розвитку сучасної системи освіти в Україні [1]. Серед вітчизняних науковців, які займаються психологічними аспектами підготовки школярів до ЗНО, варто відмітити праці Н.В. Бобак, Н.Л. Грязнової, С.М. Дацунової, С.О. Павлової та ін. Водночас слід звернути увагу на науковий доробок М.В. Єрхової, О.М. Кабзевої, Г.Н. Макарової, М.Ю. Чибісової й ін., дослідження яких присвячені готовності складання тестування на психологічному рівні.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та розкритті впливу тривожності на психологічну готовність учнів середніх загальноосвітніх шкіл до складання ЗНО.

Виклад основного матеріалу. Проблема психологічної готовності до екзаменаційних випробовувань розглядається насамперед через трактування поняття “готовність” у психології, яке тлумачать як згоду зробити що-небудь, як бажання й прагнення сприяти

чомусь (М.І. Дьяченко), як певний стан психофізіологічних систем перед майбутньою діяльністю (С.Ю. Головін), як момент часу в житті індивіда, коли досягнутий ним рівень зрілості дозволяє отримати користь із конкретного досвіду (О.О. Бодальов) [1].

І.Ю. Кулагіна [1] виділяє два види психологічної готовності – інтелектуальну та особистісну (мотиваційну).

На думку С.О. Павлової [4], поняття “готовність до ЗНО” розкривається через такі структурні компоненти:

Таблиця 1

Компоненти готовності до ЗНО

Компонент	Показники готовності
Пізнавальний	<ul style="list-style-type: none"> • висока мобільність, переключення; • високий рівень організаційної діяльності; • висока та стійка працездатність; • високий рівень концентрації уваги, її довільність; • структурованість мислення, його комбінаторність; • сформованість внутрішнього плану дій.
Особистісний	<ul style="list-style-type: none"> • наявність сформованого уявлення про ЗНО, адекватного дійсності; • адекватна самооцінка; • самостійність мислення та дії.
Процесуальний	<ul style="list-style-type: none"> • знайомство з процедурою ЗНО (перегляд відеострічок, пробне тестування); • навички роботи з тестовими матеріалами; • уміння встановлювати контакти в новій обстановці з незнайомими людьми.

М. Ю. Чибісова [5] визначає психологічну готовність до незалежного тестування як сформованість психічних процесів і функцій, особистісних характеристик і поведінкових навичок, які й забезпечують успішність випускника. Згідно її концептуальних положень, присвячених прикладним аспектам психологічної підготовки учнів, їх батьків, педагогів до випускних іспитів, існує три типи труднощів, із якими стикаються школярі – процесуальні, когнітивні та особистісні.

Процесуальні труднощі – відсутність повної, чіткої інформації про саму процедуру складання екзаменів. Знання про процес проходження іспиту дозволяють випускнику бути більш зібраним під час організації й проходження самого тестування, морально підготуватися до можливих труднощів, які можуть виникнути в процесі ЗНО. При реалізації даного типу труднощів спрацьовує принцип “Попереджений – значить озброєний”. А тому подолання окресленої групи труднощів забезпечується пробним проведенням іспитів, обміном враженнями випускників минулих навчальних років, розповсюдженням різних брошур, пам’яток серед старшокласників, їх батьків тощо.

Когнітивні труднощі відображають особливості психічного розвитку учнів, пов'язані передусім зі специфікою переробки ними інформації, сформованості їх мнемічних процесів. Через те психологічна робота з подолання даного типу труднощів перш за все спрямована на активізацію основних психічних пізнавальних процесів школярів, їх продуктивне функціонування в умовах навчально-виховного процесу.

Особистісні труднощі пов'язані з особистісними особливостями розвитку випускника – його емоційною стабільністю, організованістю роботи, рівнем тривожності й т.п.

Погляди, співзвучні попереднім, висвітлені і в дослідженнях Н.В. Бобак [1], Н.Л. Грязнової [2], С.М. Дацунової [3], за словами яких особистісні труднощі в старшокласників можуть бути викликані невпевненістю у власних силах і знаннях, відсутністю підтримки з боку батьків, однолітків та вчителів. Все це супроводжується тривожністю учня, яка заважає йому адекватно оцінювати себе, що в подальшому позначається як на результатах його учбової діяльності протягом семестрів, так і на показниках, отриманих під час складання ЗНО, в кінці навчального року.

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття впливу тривожності на психологічну готовність учнів середніх загальноосвітніх шкіл до складання ЗНО. В опитуванні взяли участь учні 11 класів ЗОШ I-III ступенів №12 й №27 м. Житомира.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження за методикою діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса, необхідно зауважити, що переважна більшість респондентів (43%) виявила підвищену тривожність, 42% опитаних мають низький і 15% - високий рівень тривожності. Зазначені показники є невтішним фактом, який вимагає детального вивчення чинників, котрі є причиною виникнення даного стану у школярів-випускників.

Так, згідно результатів, отриманих за вищевказаною методикою, основним чинником, що викликає тривожність в учнів, є загальна тривожність у школі, від якої страждають 37% юнаків. Страх ситуації перевірки знань спостерігається в 11% школярів. Така ж кількість респондентів (11%) має переживання соціального характеру, зокрема проблеми та страхи у стосунках із педагогами. Для 15% випускників характерний страх не відповідати очікуванням оточення, 9% опитаних притаманна фрустрація потреби в досягненні успіху. Страх самовираження мають лише 5% учнів старших класів. У 12% досліджуваних – низька фізіологічна опірність стресу, що пов'язано з внутрішніми факторами, насамперед особливостями їх вищої нервової діяльності (див. рис. 1).

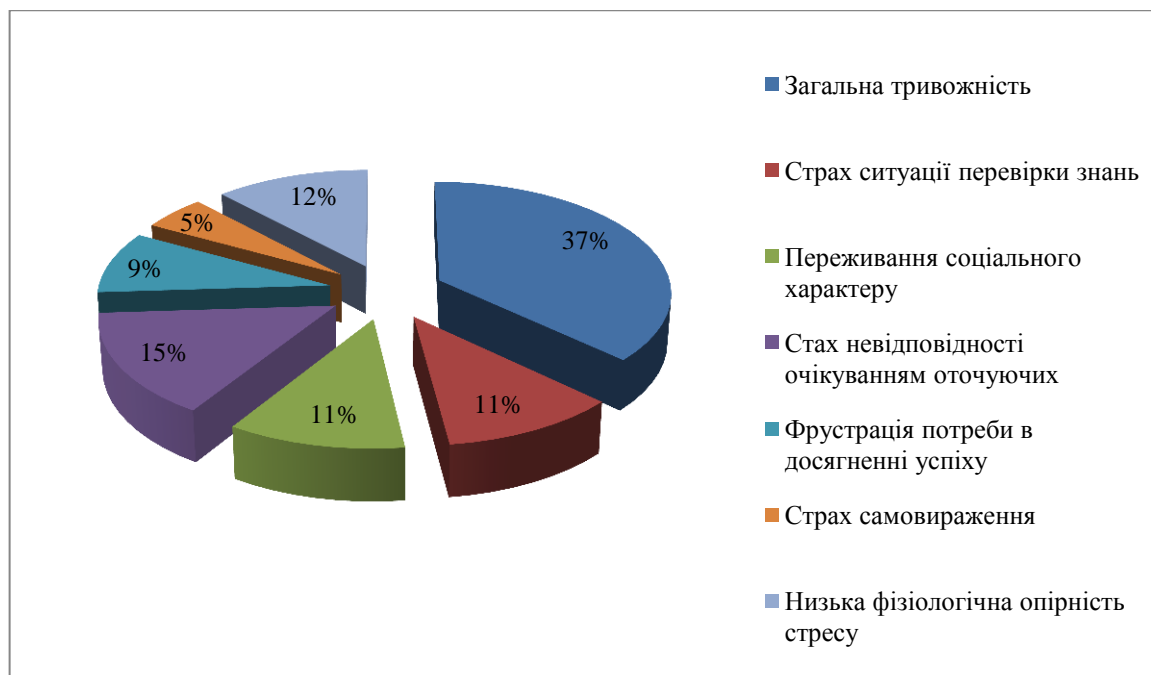


Рис. 1. Чинники виникнення тривожності у школярів-випускників

Дані, отримані за попередньою методикою, доповнені й результатами анкетування, проведеного серед одинадцятикласників. Всі його питання були спрямовані на визначення суб'єктивної готовності учнів до екзаменаційних випробовувань.

Зокрема, відповідаючи на перше питання анкети “Які шляхи підготовки до ЗНО Ви використовуєте?” думки школярів розділилися наступним чином: 85% старшокласників користуються послугами репетиторів, 12% опитаних самотужки намагаються підготуватися до тестування і лише 3% юнаків ще не починали підготовку.

Друге питання анкети стосувалося обізнаності учнів із процедурою складання ЗНО. Як показало дослідження, всі респонденти без винятку ознайомлені з підсумковим тестуванням завдяки просвітницькій діяльності педагогів, шкільних психологів, випускників минулих років, телебачення та Інтернету.

Останнє, третє, питання анкети стосувалося характеру відчуттів, які викликає згадка про складання випускних іспитів. Так, 78% юнакам притаманний страх погано скласти ЗНО, незважаючи на належний рівень підготовки до нього. 13% старшокласників хвилюються через свою невідповідність очікуванням оточуючих, а саме – батьків. 9% абітурієнтів не відчувають тривожності щодо проходження тестування.

Висновки. Таким чином, як показало наше дослідження, учням-випускникам середніх загальноосвітніх навчальних закладів у переважній більшості притаманний підвищений рівень тривожності, що проявляється в їх надмірному хвилюванні перед очікуваними труднощами, найближчі з яких пов'язані зі складанням ЗНО та досягненням бажаного результату – вступу до омріяного вишу. Через це, аби зменшити показники

окресленої вище тривожності, майбутнім абітурієнтам, їх батькам, педагогам у школі повинна надаватись відповідна всебічна психологічна допомога, яка охоплює такі методи роботи, як проведення опитування, діагностичних зрізів, індивідуальних і групових бесід, консультацій, розвивальних занять-практикумів, тренінгів тощо.

Список використаних джерел

1. Бобак Н.В. Теоретичні та практичні аспекти психолого- педагогічної підготовки суб'єктів освітнього процесу до ЗНО / Н.В. Бобак // Педагогічний пошук. – 2016. – №3. – С. 11-13.
2. Дацунова С. Емоційна готовність до зовнішнього тестування: тренінг для старшокласників / С.Дацунова // Психолог. Шкільний світ. – 2010. – №6. – С. 18-22.
3. Грязнова Н. Проблеми психологічної готовності старшокласників до зовнішнього незалежного тестування / Н. Грязнова // Психолог. Шкільний світ. – 2009. – №13. – С. 31-32.
4. Павлова С.О. Психолого-педагогічний супровід зовнішнього незалежного оцінювання / С.О. Павлова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/pavlova.pdf
5. Чибисова М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ / М.Ю. Чибисова. – М.: Генезис, 2009. – 184 с.

ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Мороз Галина Миколаївна

магістрант V курсу природничого факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації розкрито сутність поняття пізнавальної активності, розглянуто її структурні складові, висвітлено роль досліджуваного феномена в процесі професіоналізації майбутніх представників педагогічної спільноти, виявлено психологічні особливості розвитку пізнавальної активності в студентів-майбутніх учителів біології, хімії.

Ключові слова: пізнавальна активність, особистісно-професійне становлення.

Постановка проблеми. Одним із завдань сучасної системи освіти, яке в наш час досить гостро стоїть перед вищими навчальними закладами України, є формування високопрофесійних фахівців, котрі володіють міцними знаннями й уміннями та здатні до постійного фахового розвитку. Проте, як доводять численні дослідження науковців, особистісно-професійне зростання студентської молоді залежить не лише від організації та

реалізації змісту, методів, прийомів, форм навчально-виховної роботи у ВНЗ, але й нерозривно пов'язане з активізацією людського фактора, насамперед пізнавальної активності юнаків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що проблема активності, зокрема пізнавальної, є предметом жвавого вивчення не одного десятиріччя, про що свідчить широкий діапазон праць представників психологічної науки. В переважній більшості теоретико-емпіричних досліджень розкриваються загальні підходи до розгляду активності особистості, обґрунтовується її зв'язок із феноменом діяльності (К.О. Абульханова-Славська, О.М. Леонтьєв, А.В. Петровський та ін.). Водночас чимало науковців (Ю.К. Бабанський, В.В. Давидов, Л.В. Занков, В.І. Лозова, О.В. Скрипченко й ін.) звертаються до дослідження особливостей розвитку пізнавальної активності школярів, яка виступає необхідною умовою ефективного оволодіння учнями необхідними знаннями, вміннями та навичками. Утім, робіт, присвячених пізнавальній активності студентської молоді, небагато (О.Л. Мачушник, О.Г. Пиндик й ін.), що вказує на необхідність подальшої розробки цієї проблеми.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та розкритті психологічних особливостей розвитку пізнавальної активності студентів-майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Активність є однією з центральних категорій у психології, яка виражається в багатосторонній діяльності, що спрямована на пізнання, перетворення навколишнього світу, на зміну власної природи, свого психічного стану.

У психологічній науці активність особистості розглядається насамперед у зв'язку з поняттями “діяльність” і часто трактується як її синонім. Саме тому деякі вчені фактично ототожнюють активність із діяльністю (В.А. Крутецький, А.В. Петровський та ін.) [1].

На думку інших дослідників, активність не тотожна діяльності: активність є ширшим поняттям, яке включає поняття діяльності (О.В. Скрипченко й ін.); активність і діяльність відносно незалежні одна від одної дефініції (К.О. Абульханова-Славська, І.А. Джидар'ян, О.П. Єлисеєв та ін.) [1].

Зважаючи на вищезазначене, варто підкреслити різнобічність підходів до інтерпретації сутності окресленого поняття. Те саме стосується й категорії пізнавальної активності особистості.

Як показали проведені нами наукові розвідки, до сьогодні поняття пізнавальної активності та її визначальні аспекти в науково-педагогічній літературі ще не набули однозначного тлумачення.

Так, в “Енциклопедії освіти” пізнавальна активність трактується як “... риса особистості, яка виявляється в її ставленні до процесу пізнання, що передбачає стан

готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань, способів діяльності...” [1].

В.І. Лозова підкреслює, що як риса особистості пізнавальна активність знаходить свій вияв в якості діяльності, обумовленої свідомим вибором оптимальних шляхів для досягнення мети пізнання [2].

О.М. Дубініна стверджує, що пізнавальну активність слід розглядати і як мету діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат [4].

О.Г. Пиндик розглядає пізнавальну активність як “складне психологічне утворення, що є процесом ініціативного перетворення студентом предмета або явища з метою його глибшого пізнання, вдосконалення, вияву “Я” особистості в пізнавальній діяльності” [3].

Водночас, досліджуючи феномен пізнавальної активності, переважна більшість представників психолого-педагогічної науки (Ю.К. Бабанський, В.В. Давидов, Л.В. Занков, О.Л. Мачушник й ін.) розглядають його як головну, пріоритетну передумову творчого та повноцінного навчання особистості, зокрема студента. На думку науковців, треба навчати майбутніх фахівців орієнтуватися в потоці інформації, самостійно поповнювати власні знання, виявляти творчий підхід до розв’язання навчально-пізнавальних завдань; цю роль виконує пізнавальна активність.

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей розвитку пізнавальної активності студентів-майбутніх педагогів. В опитуванні взяли участь магістри V курсу природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв’язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження за самостійно розробленою анкетой, слід відмітити, що, з огляду на відповіді респондентів, переважна більшість студентів відрізняється належним рівнем розвитку пізнавальної активності.

Так, розглядаючи твердження “У вивченні предметів мені вистачає тих знань, які я здобуваю на заняттях”, 60% опитаних дали стверджувальну відповідь, у той час як 40% респондентів відповіли заперечно. Це пояснюється, з одного боку, гарним рівнем викладання у ВНЗ, де викладачі максимально намагаються озброїти студентів усіма необхідними знаннями, а з іншого – може свідчити про низький рівень самостійної роботи майбутніх фахівців, їх небажання витрачати час на пошук, опрацювання додаткової інформації з певних дисциплін.

Аналізуючи твердження “Навчальні завдання з предметів мені нецікаві, я їх виконую, тому що цього вимагає викладач”, слід зазначити, що результати відповідей на нього ідентичні до попереднього твердження. Більшість досліджуваних (60%) виявляє інтерес до навчальних предметів, особливо тих, що мають практичне значення для майбутньої

професійної діяльності, та охоче виконує різні види завдань, аби краще опанувати матеріалом.

Відповіді на твердження “Труднощі, які виникають під час вивчення предметів, роблять його для мене ще цікавішим” розподілилися наступним чином: 58% студентів відповіли “так”, 42% – “ні”. Подібні результати є свідченням належного рівня розвитку волювільної сфери студентської молоді, яка на шляху реалізації життєвих планів здатна цілеспрямовано, свідомо долати різні перешкоди, що, у свою чергу, підвищує рівень власної самооцінки юнаків, їх упевненість у своїх силах.

Розглядаючи твердження “Під час вивчення предметів, крім підручників і рекомендованої літератури, самостійно читаю додаткову літературу”, 47% магістрів погодилися з його змістом, 53% – заперечили викладене, що пояснюється причинами гарного озброєння професорсько-викладацьким складом студентів навчальним матеріалом і водночас низьким рівнем їх прагнення до самостійного здобуття, пізнання необхідної інформації.

Відповіді магістрів на твердження “Матеріал більшості предметів часто активно обговорюю у вільний від навчання час з одногрупниками” продемонстрували їх небайдуже, зацікавлене ставлення до того, що вивчається в університеті, що підтверджується 75% позитивних тверджень.

Як показали результати анкетування, при самостійному виконанні завдань із навчальних дисциплін переважна більшість опитаних студентів (80%) намагається уникати підказок і сторонньої допомоги, що свідчить про їх осмислений підхід до опанування обраним фахом.

Дані, аналогічні до попередніх, отримані й у відповідях на твердження “За можливості намагаюся списати в одногрупників”: 17% респондентів відповіли “так”, 83% – “ні”.

Думку “Оцінка з предметів для мене є важливішою, ніж знання” поділили 30% юнаків, у той час як 70% студентів дали негативну відповідь, що вказує на відсутність формального підходу до здобуття вищої освіти, свідчить про цінність отриманих знань з обраного фаху, які необхідні для реалізації своєї особистості у сфері майбутньої професійної діяльності.

Розглядаючи твердження “Якщо через хворобу я пропускаю пари, то засмучуюсь”, 85% студентства відповіло “так”, оскільки в цей час втрачається можливість пізнавати нове, поглиблювати свої знання, розширювати власну ерудицію, спілкуватися з наставниками та ровесниками, що позитивно позначається на психічному й особистісному розвитку майбутніх фахівців.

Висновки. Таким чином, з огляду на окреслені вище результати проведеного нами дослідження, варто відмітити, що переважна більшість студентів відрізняється належним

рівнем розвитку пізнавальної активності, яка є проявом перш за все позитивного ставлення студентської молоді до теоретичних знань і свідомого прагнення опанування ними, цілеспрямованого освоєння практичних умінь, виступає передумовою ефективної професіоналізації, особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: (спекурс із дидактики): навч. посібн. для пед. ін-тів / В.І. Лозова. – Х.: Основа, 1990. – 89 с.
3. Пиндик О.Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Олена Георгіївна Пиндик. – К., 2003. – 290 с.
4. Философский энциклопедический словарь [гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

МОТИВАЦІЯ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ ТА ЇЇ РОЗВИТОК У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Нехрещенко Віта Павлівна

магістрант V курсу природничого факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації висвітлено різні концептуальні підходи до розуміння сутності мотивації учіння особистості, здійснено огляд провідних класифікацій, чинників становлення мотивів учіння студентської молоді, розкрито їх роль у навчальній діяльності майбутніх представників педагогічної спільноти, виявлено психологічні особливості розвитку мотивів учіння в студентів-майбутніх викладачів біології, хімії.

Ключові слова: мотивація, мотиви учіння, зовнішні та внутрішні мотиви учіння.

Постановка проблеми. Загальновідомим є факт, що сучасні вищі навчальні заклади, з огляду на вимоги суспільства, мають на меті готувати не лише гарних фахівців-професіоналів своєї справи, а водночас й активних особистостей, які прагнуть до саморозвитку, здатні до самовизначення, свідомої діяльності. Сучасний фахівець повинен бути конкурентоспроможним на ринку праці, а для цього він має володіти конкретною широкою, глибокою, гнучкою системою професійних знань, умінь і навичок, що реалізуватимуться в його трудовій діяльності. Щоб сформувати багаж цих знань, умінь й навичок у їх сукупності, важливо чітко усвідомлювати мотивацію студентської молоді у відповідності до обраного фаху, яка визначає особистісну спрямованість, осмисленість

молодих людей у виборі професії, їх активну участь у процесі навчання у ВНЗ, готовність до самореалізації в професійній сфері.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблема мотивації учіння особистості є невід’ємною складовою психолого-педагогічної науки, тому її успішне розв’язання визначається осмисленням того суттєвого внеску, який у дослідження загальнотеоретичних та методологічних аспектів цього питання зробили такі відомі вчені, як Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.К. Дусавицький, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, К. Левін, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, З. Фрейд й ін. Водночас проблемою розвитку та формування мотивації учіння здебільшого на емпіричному рівні займалися М.І. Алексєєва, Є.Є. Васюкова, О.С. Гребенюк, В.С. Ільїн, В.І. Лозова, А.К. Маркова, Т.О. Матіс, О.Б. Орлов й ін. Однак, як засвідчив аналіз наукових джерел, переважна більшість окреслених вище науковців зосередилась на навчальній мотивації учнів середніх загальноосвітніх шкіл. Учбово-професійній же діяльності студентської молоді, до якої багато юнаків можуть бути не готові саме через відсутність або недостатню мотивацію їх учіння, приділено, на нашу думку, менше уваги.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та розкритті психологічних особливостей розвитку навчальної мотивації студентів-майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Протягом тривалого часу дослідники, ведучи мову про учбову діяльність і її успішність, орієнтувались на провідну роль інтелектуального рівня особистості. Але окремі емпіричні дослідження, зокрема Н.В. Бордовської [1], В.І. Гордієнко [2], А.О. Реана [6] й ін., дозволили по-новому подивитися на проблему співвідношення таких факторів, як інтелектуальний і мотиваційний.

Так, у дослідженнях А.О. Реана [6] були представлені наукові дані, що виявили факт відсутності значущого зв’язку інтелекту з успішністю.

Цей факт отримав підтвердження й у роботі В.О. Якуніна [7], де була виявлена суттєва закономірність: “сильні” та “слабкі” студенти відрізняються не за рівнем інтелекту, а за силою, якістю й типом мотивації учбової діяльності. Для “сильних” студентів характерною є внутрішня мотивація: вони прагнуть на високому рівні опанувати професійними знаннями, орієнтуються на отримання міцних професійних знань і практичних умінь. Що стосується “слабких” студентів, то мотиви їх навчальної діяльності в основному зовнішні, ситуативні: для них важливим є уникнути осуду та покарання за погане навчання, не позбутися стипендії тощо.

Про зв’язок інтелекту особистості з мотивацією її учіння йдеться й у інших численних теоретико-емпіричних джерелах, де підкреслюється, що висока позитивна мотивація може

доповнити недостатність базових знань та умінь, навичок або спеціальних здібностей, відіграючи роль компенсаторного фактору. Втім, за словами Н.В. Бордовської [1], А.О. Реана [1], у зворотному напрямку даний компенсаторний механізм не спрацьовує, тобто, яким би здібним й ерудованим не був студент, без бажання та поштовху до навчання успіхів він не досягне.

У свою чергу, Л.Б. Ітельсон і А.В. Петровський наголошують, що учіння має місце лише там, де дії людини скеровані усвідомленою метою засвоїти певні знання, навички, уміння [4].

У зв'язку з цим, А.К. Маркова, Т.О. Матіс, О.Б. Орлов та ін., поглиблюючи концептуальні підходи до дослідження мотивації учіння, запропонували практичну програму вивчення мотивації, яка поширюється на такі її структурні блоки: власне мотиваційний, цільовий, емоційний і пізнавальний [5].

В.І. Гордієнко [2], акцентуючи увагу на власне мотиваційному компоненті, відмітила, що мотивація учіння складається з низки постійно змінюваних і взаємозалежних спонук. Відтак, становлення мотивації є не простим зростанням позитивного або посиленням негативного ставлення до учіння, а ускладненням структури мотиваційної сфери особистості, її спонук.

О.К. Дусавицький [3], звертаючись перш за все до цільової й пізнавальної складової навчальної мотивації, підкреслив, що учбово-професійна діяльність студентів у ВНЗ можлива за умови, якщо в її основі лежать мотиви, що відповідають прямим продуктам такої діяльності, а саме – теоретичним знанням. Такими мотивами виступають навчально-професійні інтереси, теоретичні за змістом, які спрямовані на пізнання предмету чи явища, принципу його пояснення. Ці інтереси можуть бути відсутні або недостатньо розвинуті, тоді, на думку дослідника, навчальною діяльністю студента керують інші мотиви, наприклад, прагнення отримати вищу освіту взагалі (диплом). У такому випадку можна говорити про відсутність психологічної основи розгортання повноцінної учбово-професійної діяльності. Через це на даному віковому етапі розвитку особистості студента головною лінією його життя повинна бути активність, спрямована на оволодіння способами теоретичного аналізу професійних знань.

Натомість, зважаючи на вищезазначене, слід відмітити, що переважна більшість науковців, поглиблюючи уявлення про видову різноманітність навчальної мотивації, звернулись передусім до її зовнішніх і внутрішніх мотивів. Так, мотиви, які спонукають діяльність і не пов'язані з нею прямо, є зовнішніми по відношенню до цієї діяльності; якщо ж мотиви пов'язані з самою діяльністю безпосередньо, то їх називають внутрішніми. Різні мотиви мають різний вплив на результати діяльності, тобто на її ефективність.

Водночас К. Штарке в роботах, присвячених студентству, виокремлює чинники, які визначають становлення зовнішньої та внутрішньої мотивації студента, а саме: передісторія, котра характеризує його до вступу до ВНЗ, сьогоденний стан і навчальна діяльність у виші, а також життєві плани майбутнього фахівця [4].

Відтак, беручи до уваги окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей розвитку мотивів учіння студентів-майбутніх представників педагогічної спільноти. Опитуванням було охоплено студентів V курсу природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження, отриманих за методикою вивчення мотивації навчання у ВНЗ Т.І. Ільїної, необхідно зазначити, що переважна більшість респондентів відрізняється високим рівнем прагнення до набуття знань, допитливістю (43%) та високим рівнем прагнення оволодіти професією (36%). Така картина, на наш погляд, відображає загальну тенденцію у ставленні до навчання серед студентської молоді старших, випускних курсів, яка стоїть на порозі завершення здобуття освіти у виші та пошуку перспектив насамперед професійної самореалізації, де незайвими будуть отримані у виші ЗУН перш за все з фахових предметів, бажання пізнати всі сторони майбутньої трудової діяльності (див. табл. 1).

Таблиця 1

Особливості розвитку мотивів учіння студентської молоді

Рівень	Мотиви учіння					
	Набуття знань		Оволодіння професією		Отримання диплома	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %
Високий	12	43	10	36	6	21
Середній	10	36	10	36	10	36
Низький	6	21	8	28	12	43

Водночас втішним є факт домінування в майже половини опитаних (43%) низького рівня формального отримання диплома. Подібна чітка сформованість даного мотиву в значної кількості магістрів свідчить, із одного боку, про їх прагнення до відповідності кваліфікаційного рівня й рівня професійних знань, умінь і навичок, з іншого – про високий рівень саморегуляції поведінки, діяльності студентів і їх здатність свідомо, цілеспрямовано визначати основні шляхи власного особистісно-професійного розвитку, в якому цінність реальних знань, досвіду випереджає прояви формалізму.

Дані, отримані за методикою Т.І. Ільїної, доповнені й результатами опитування за методикою діагностики структури навчальної мотивації Л.М. Фридмана, що відображено в табл. 2.

Таблиця 2

Рівні розвитку навчальної мотивації студентів-майбутніх педагогів

Рівні мотивації	Внутрішня мотивація		Зовнішня мотивація	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсол.	у %	абсол.	у %
Високий	8	30	7	26
Середній	5	16	5	19
Низький	2	6	1	3

Отже, як видно з табл. 2, 52% досліджуваних від загальної кількості опитаних студентів керуються внутрішніми мотивами навчання. Для юнаків окресленої групи опанування професії є водночас і мотивом, і метою навчальної діяльності. Такі студенти отримують задоволення від пізнання різноманітних аспектів, знайомства з певними особливостями своєї професії; вони є активними та чітко знають, чого хочуть у житті. Все це вказує на те, що майбутні представники педагогічної спільноти з притаманною їм внутрішньою мотивацією навчання після закінчення ВНЗ стануть компетентними фахівцями, які володіють системою знань відповідно до обраної професії.

Інша частина респондентів (48%) відрізняється зовнішньою мотивацією навчання. Для таких студентів навчання не є засобом оволодіння професійним досвідом, а виступає допоміжним шаблем у досягненні важливіших цілей (отримання гарної оцінки, диплома, стипендії, похвали, визнання товаришів, підпорядкування вимозі викладача й ін.). Провідним мотивом діяльності юнаків зазначеної групи є матеріальний аспект забезпечення власних потреб. У разі незадоволення в майбутньому студентською молоддю з зовнішньою мотивацією своєю професією це може призвести до її працевлаштування не за фахом, до вибору іншого виду діяльності.

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, переважна більшість студентів-магістрів природничого факультету характеризується належним рівнем розвитку професійної мотивації учіння, в основі якої лежить усвідомлена постановка пріоритету навчальної діяльності та перспектив застосування в майбутньому набутих знань.

Професорсько-викладацькому складу, що співпрацює зі студентською молоддю, потрібно пам'ятати, що мотивація учіння юнаків в умовах сьогодення визначається багатьма чинниками, зокрема їх упевненістю в собі й відчуттям власної гідності, перспективності, інтересом до предметів, сприйняттям їх повноти, бажанням виконувати поставлені завдання

тощо. Саме тому кожен педагог, який працює у ВНЗ, повинен розвивати у студентів відчуття впевненості у власних силах, у власному “Я”, відчуття успішності, ставити важкі, але досяжні цілі, регулювати підбір завдань так, щоб постійно підтримувати оптимальну мотивацію до використання свого потенціалу спочатку в учбово-професійній, а згодом – й у трудовій діяльності.

Список використаних джерел

1. Бордовская Н.В. Педагогика: учебн. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2001. – С. 183-201.
2. Гордієнко В.І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості / В.І. Гордієнко // Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посібн. [за ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки]. – Хмельницький: ТУП, 2001. – С. 48-67.
3. Дусавицкий А.К. Развитие личности в студенческом коллективе в зависимости от сформированности учебно-профессиональных интересов: учебн.-метод. пособ. / А.К. Дусавицкий. – Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. – 32 с.
4. Ительсон Л.Б. Деятельность / Л.Б. Ительсон, А.В. Петровский // Общая психология: учебн. пособ. для студ-ов пед. ин-ов [под ред. А.В. Петровского]. – М.: Просвещение, 1986. – С. 93-126.
5. Маркова А.К. Методы изучения и формирования мотивации учения школьников / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – С. 5-77.
6. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащегося / А.А. Реан. – М.: Высшая школа, 1990. – 79 с.
7. Якунин В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – СПб.: Питер, 1998. – 343 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕННЯ СТУДЕНТАМИ-МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ОБРАЗУ ІДЕАЛЬНОГО ВИКЛАДАЧА

Саковець Марія Володимирівна

магістрант V курсу природничого факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації розкрито сутність поняття ідеалу особистості, висвітлено чинники його становлення, проаналізовано умови формування образу ідеального викладача в студентській молоді під час її професіоналізації у ВНЗ, виявлено психологічні особливості розвитку досліджуваного феномена в студентів-майбутніх представників педагогічної спільноти.

Ключові слова: ідеал, образ ідеального педагога, професійно важливі якості, особистісно-професійне зростання.

Постановка проблеми. Як визначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, одним із пріоритетних напрямів державної політики стосовно розвитку вищої освіти є підготовка висококваліфікованих кадрів, здатних самостійно, творчо, оперативно вирішувати завдання сьогодення. Задовольнити дані вимоги суспільства може лише нове покоління педагогів-професіоналів, зокрема викладачів ВНЗ, яким повинен бути притаманний певний набір професійно важливих якостей, що поєднує в собі, з одного боку, “одвічні”, незалежні від часу, цінності, з іншого – ”рухливі“, котрі відповідають викликам нового часу, якості, компетенції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній науці звернення до вивчення ідеалів особистості є досить поширеним, про що свідчать численні праці дослідників – Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, І.С. Кона, Т.М. Титаренко, Д.І. Фельдштейна та ін. Натомість, із-поміж широкого кола робіт варто відзначити науковий доробок О.А. Дубасенюк, Ф.Н. Гоноболіна, Н.В. Кузьміної, Л.М. Мітіної, Н.І. Стрелянкової й ін., присвячений проблемі становлення професійного ідеалу педагога, який визначає характер його спрямованості, а отже, рівень успішності в професійній діяльності.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та розкритті психологічних особливостей усвідомлення студентами-майбутніми педагогами образу ідеального викладача.

Виклад основного матеріалу. Якщо звернутися до “Психологічного словника” за редакцією А.В. Петровського й М.Г. Ярошевського [5] щодо тлумачення поняття “ідеал”, то слід зазначити, що його автори вбачають у даній дефініції щось досконале, чого, можливо, ще немає, але до чого слід прагнути. Як ідеал може виступати сукупність норм поведінки; образ, що втілює найбільш цінні та привабливі людські риси, образ, який служить зразком.

У сучасній психологічній науці, коли мова йде про формування ідеалу особистості, слід мати на увазі перехід від ідеалу, який представлений конкретною особистістю, до деякого узагальненого образу. При цьому підкреслюється, що ідеал має таку особливість, як стійкість. Причому, чим вище узагальненість образу ідеалу, тим він стійкіший.

Ідеал має багато спільного з соціальною роллю, але це більш загальне явище, яке проявляється в будь-якій діяльності, на відміну від соціальних ролей, котрі мають своє представлення лише в суворо визначених ситуаціях.

Ідеал людини не завжди є його ідеалізованим відображенням. В ідеалі нерідко втілюється те, чого бракує особистості, те, до чого вона прагне для того, щоб бути

задоволеною своїми планами й мріями. Прагнення досягти ідеалу може виступити як найважливіший мотив поведінки людини, стати тим, що становить сенс її життя. Ідеал у своїй розвиненій формі притаманний особистості, яка здатна випереджати реальну дію ідеальною, уявляти результати праці ще до її початку. Ідеали формуються під впливом соціального середовища та значною мірою визначаються світоглядом людини й менталітетом суспільства [5].

О.Ф. Лазурський інтерпретує ідеал як "... загальні, основні сторони життя, з якими людина намагається зіставити себе" [3, с. 155]. Дослідник зауважує, що в основі ідеалу лежить справа життя людини. Іншими словами, ідеал – найяскравіша за своїм вираженням спрямованість особистості на ті чи інші цінності. Наявність певного ідеалу в людини визначає особливості її особистісних проявів і характер її діяльності. Ідеал може бути гарантією духовного здоров'я людини, але може, спрямовуючи напрямок діяльності тією чи іншою мірою, являти собою для неї загрозу. Так, ідеал альтруїзму, релігії забезпечує моральне здоров'я особистості. Ідеал влади, навпаки, являє собою загрозу. Людина, прагнучи досягти своїх цілей, не зважаючи на засоби та способи їх досягнення, безжально нищить всі перешкоди, що зустрічаються на шляху. Це призводить до деформації людської особистості.

За словами І.В. Бабурової [1], спрямованість особистості починається з поняття "ідеал". Цінність є результатом реалізації ідеалу, що дає змогу уявити логічно завершений ланцюжок понять: ідеал – цінність – ціннісні орієнтації – спрямованість особистості.

Погляди, співзвучні вищевказаним, висвітлені й у дослідженнях С.Л. Рубінштейна [6]. На думку автора, в ідеалах людини яскраво проявляється її загальна спрямованість. Відображаючись у них, вона через них і формується. Ідеали розвиваються під визначальним впливом громадських оцінок. Утілюючись в ідеалі, через його посередництво ці громадські оцінки формують загальну спрямованість особистості.

У свою чергу, Н.І. Стрелянова зауважила, що становлення ідеалів відбувається не тільки під безпосереднім впливом соціального оточення, але й через спожиту індивідом інформацію [7].

Н.В. Козлова, працюючи над проблемою особистісно-професійного зростання студентської молоді під час її навчання у ВНЗ, відмітила, що становлення особистості майбутнього фахівця відображається в образі його ідеального професіонала. При цьому у формуванні цього образу беруть активну участь як самі студенти, так і те середовище, яке складається навколо них, та загальна унікальна атмосфера, яка існує в університеті, насамперед взаємодія з наставниками-викладачами [2].

Особливо актуальна ця проблема в професійному становленні майбутніх педагогів, оскільки ідеал – основний життєвий принцип, в якому відображається образ світу з погляду його відповідності інтересам особистості, що позначається на спрямованості як самого представника педагогічної спільноти, так і його вихованців.

В.М. Мезинов вважає, що "... початком формування конкурентоспроможності майбутнього педагога" є не тільки "осмислення професійних аспектів" і "формування педагогічних переконань, етичних принципів", а й "засвоєння професійних норм, цінностей, формування професійних ідеалів" [4, с. 32].

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей усвідомлення студентами-майбутніми педагогами образу ідеального викладача. В анкетуванні взяли участь магістри V курсу природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження за власноруч розробленою нами анкетой "Мій ідеал", в якій студенти повинні були обрати цитати, що характеризують різні сторони (якості) особистості педагога, необхідно зауважити, що переважна більшість юнаків (36%) обрали твердження про ідеального викладача як добру та емпатійну людину. На їхню думку, доброта наставника полягає в його прагненні допомогти своїм вихованцям, причому не вимагаючи за це подяки. Це властивість душі, що дозволяє не залишатися байдужим до проблем інших, опинятися поруч тоді, коли це так необхідно людині.

35% респондентів віддали перевагу цитатам, в яких розкривається значення справедливості як професійно важливої якості в структурі ідеального образу педагога, що проявляється в його об'єктивності та неупередженості по відношенню до суб'єктів (учнів, студентів) своєї професійної діяльності.

На патріотичність й сміливість педагога звернули увагу 10% опитаних, його законослухняність – така ж кількість (10%) досліджуваних. Мудрість і розсудливість викладача, які перш за все проявляються в його здатності приймати найбільш адекватні рішення в складних ситуаціях педагогічної взаємодії, стали пріоритетом для 6% студентів. За людину, що виражає потяг до прекрасного та вічного, було вибрано 3% цитат (див. рис. 1).

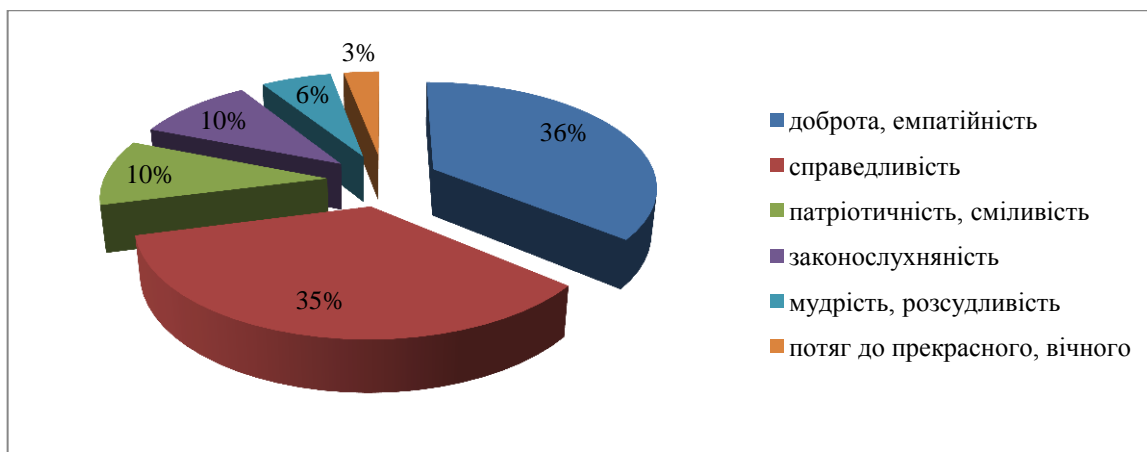


Рис. 1. Особливості усвідомлення студентами образу ідеального педагога

Дані, отримані під час анкетування, підтверджені й результатами опитування, в якому респондентам було запропоновано створити портрет ідеального викладача на основі опису конкретних якостей, що є його складовими (див. табл. 1).

Таблиця 1

Складові образу ідеального викладача

Якості особистості педагога	Кількість якостей	
	абсолютна	відносна, у %
дисциплінованість, обов'язковість, пунктуальність, відповідальність	14	15
доброта, доброзичливість	12	12
почуття гумору	11	11
справедливість, об'єктивність	10	10
знання предмета	9	9
вимогливість	9	9
порядність, чесність	9	9
енергійність, активність, працездатність	4	4
повага до учнів	4	4
врівноваженість	3	3
захоплення предметом	3	3
зовнішній вигляд	3	3
комунікабельність	3	3
толерантність, терплячість	3	3
творче мислення	2	2

Отже, як видно з табл. 1, у наведеному вище переліку професійно важливих якостей викладача домінують його особистісні характеристики, передусім моральні, вольові якості. Поряд із цим майже не поступилася їм якість, яка вирізняє педагога як майстра, професіонала власної справи – знання ним свого предмета. Відтак, ідеальний викладач – це дисциплінована, пунктуальна, відповідальна, добра, доброзичлива, справедлива, вимоглива,

порядна, чесна, чуйна людина з багатогранними інтересами, основна сфера прояву яких – професійна діяльність.

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, образ ідеального педагога є інтегрованим утворенням, що поєднує в собі, з одного боку, загальнолюдські, особистісні імперативи, з іншого – якості, в яких відображається професіоналізм викладача.

Список використаних джерел

1. Бабурова И.В. Пример в воспитании ценностных отношений: монография / И.В. Бабурова. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. – 24 с.
2. Козлова Н.В. Особенности личностного и профессионального становления студентов университета / Н.В. Козлова, О.Г. Берестнева, И.Л. Шелехов // Вестник Томского государственного педагогического ун-та. – 2009. – Вып. 9 (87). – С. 103-107.
3. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии / А.Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1997. – 374 с.
4. Мезинов В.Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в процессе педагогического образования // Вестник Томского государственного педагогического ун-та. – 2008. – Вып. 3 (77). – С. 31-35.
5. Психологический словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
7. Стрелянова Н.И. Педагогический идеал в системе профессионально-педагогической ориентации студентов педвуза / Н.И. Стрелянова. – М.: МГИ, 1977. – 265 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Соловей Олег Олександрович

*магістрант V курсу факультету фізичного виховання і спорту,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

Анотація. У межах публікації розкрито різні концептуальні підходи щодо розуміння природи емпатії, висвітлено її структурні складові, обґрунтовано значення досліджуваного феномена в професійній діяльності вчителя, виявлено психологічні особливості розвитку емпатії в студентів-майбутніх представників педагогічної спільноти.

Ключові слова: емпатія, професійно важливі якості, особистісно-професійне зростання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах трансформаційних перетворень у системі вищої освіти України особлива увага науковців приділяється проблемі підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців, підготовки кадрів із такими психологічними властивостями, які здатні забезпечити професійну мобільність та ефективну професійну діяльність особистості протягом тривалого часу.

Насамперед ця проблема стосується підготовки педагогічних працівників, зокрема вчителів, майбутня діяльність яких вимагає особливих зусиль і сформованості цілої низки професійних особистісних якостей, перш за все емпатії, котра відіграє важливу роль у професійному становленні майбутніх фахівців.

Знання механізмів розвитку емпатії, її індивідуально-психологічних особливостей дозволить керувати моральним розвитком майбутніх представників педагогічної спільноти, допомагати їм у гармонізації життєвого й професійного самовизначення, міжособистісних стосунків, а загалом, гуманізувати суспільні відносини, наповнити загальнолюдські ідеали реальним змістом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що первинні форми уявлень про емпатію виникли в межах філософських дисциплін. З часом у процесі становлення психології як науки емпатія перейшла з абстрактної, філософської категорії в конкретну властивість особистості, яка стала предметом вивчення передусім зарубіжних психологів (А. Бен, Ч. Кулі, Дж. Мід, Т. Рібо, К. Роджерс, З. Фрейд та ін.).

Щодо вітчизняної психолого-педагогічної науки, то різні аспекти дослідження даної проблеми (особливості розвитку емпатії та її компонентів, співвідношення емпатії й моральності, вплив різних факторів на процес виховання емпатії тощо) знайшли своє відображення в працях Л.П. Алексєєвої, С.Б. Борисенко, Т.П. Гаврилової, Г.Ф. Михайліченко, Л.П. Стрелкової, Н.О. Шевченко, І.М. Юсупова та ін. Водночас на особливу увагу заслуговує науковий доробок Т.В. Василюшиної, Л.П. Журавльової, С.М. Максимець, Н.П. Максимчук й ін., в якому обґрунтовано значення окресленого феномена в професійній діяльності педагога.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та розкритті психологічних особливостей розвитку емпатії в студентів-майбутніх представників педагогічної спільноти.

Виклад основного матеріалу. Дослідженню емпатії присвячено значну кількість публікацій, але й досі цей феномен залишається предметом гострих дискусій із боку філософів, психологів, педагогів.

Зокрема, давньогрецькі стоїки стверджували, що існує особлива духовна спільність між людьми, завдяки якій вони співчують один одному. У Стародавній Греції співчуття цінувалось настільки високо, що заслуговувало спеціального предмета поклоніння, а в Давньому Китаї воно було залучено до реєстру основних чеснот людини. Наприкінці XVII ст. – на початку XVIII ст. у концепціях А. Шефтсбері та Ф. Гатченсона емпатія вживалася в значенні міжособистісної прихильності, що має психологічний характер. Проте серйозні дослідження емпатії були започатковані лише в XIX ст. в Європі й згодом знайшли своє поширення в різних частинах Земної кулі [5, с. 95]. Відтак, сьогодні можна виокремити кілька основних підходів щодо розуміння психологічної природи емпатії, які склалися в сучасній психологічній науці [1, с. 92].

Так, представники першого підходу (В. Мак-Дугалл, Т.І. Пашукова та ін.) розглядають емпатію як емоційне явище, що забезпечує емоційну співучасть у переживаннях іншої людини та її емоційне прийняття. У процесі соціальної взаємодії особистість емоційно відгукується на почуття іншої, сприймає радість іншого як власну, відчуває його біль як свій [4, с. 91].

У контексті другого підходу (Т.П. Гаврилова, О.Г. Ковальов, А.В. Соломатіна й ін.) емпатія трактується як афективно-когнітивне явище, яке забезпечує не лише співпереживання з іншим, а й пізнання іншого, проникнення в його внутрішній світ [6, с. 57].

Третій підхід (В.І. Войтко, Р.Б. Карамуратова, О.П. Сопіков та ін.) визначає емпатію як когнітивне явище, яке забезпечує розуміння й аналіз переживань іншої людини. Емпатія трактується як "... розуміння відношень, почуттів, психічних станів іншої особи на відміну від симпатії, для якої характерне співпереживання" [6, с. 40].

Представники четвертого підходу (С.Б. Борисенко, Л.П. Журавльова, С.М. Максимець, Т. Рібо та ін.) розглядають емпатію як складне інтегральне психологічне явище, яке поєднує в собі емоційний, когнітивний й поведінковий компоненти. Ця сукупність взаємопов'язаних елементів відображає складну ієрархічну структуру та динаміку цього явища, яке в розгорнутому вигляді складається з чотирьох ланок: споглядання – співпереживання – переживання з приводу почуттів іншого – сприяння [2, с. 94].

Утім, зважаючи на теоретико-емпіричні розвідки представників останнього підходу, зокрема Л.П. Журавльової [3] й С.М. Максимець [5], варто відмітити, що в межах своїх концептуальних поглядів дані науковці звернули особливу увагу на важливе значення емпатії в професійній діяльності педагога, яка, за їх словами, буде неефективною при

відсутності або зниженні її рівня. У даному випадку мається на увазі вміння педагога наблизитися до внутрішнього світу іншої людини у відповідності з її емоційним станом, що є неможливим без виражених емпатійних здібностей. Емпатійні прояви можна вважати основними в процесі встановлення контактів із іншими людьми, а тим більше в процесі організації навчально-виховної діяльності школярів, взаємодії з батьківським колективом класу та колегами [7].

Особливо актуальна ця проблема в професійному становленні майбутніх педагогів, оскільки саме в цей період продовжує розвиватися емпатійне ставлення до інших, мотивується професійне самовизначення. Для майбутнього педагога емпатія є професійно важливою якістю, оскільки в процесі її розвитку студенти набувають таких особистісних якостей, як співчуття, співпереживання, емоційної чуйності, розуміння психологічних станів інших людей, потреби спілкуватися й допомагати іншим [7].

Відтак, зважаючи на вищевказані теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей розвитку емпатії у студентській групі майбутніх представників педагогічної спільноти. В опитуванні взяли участь магістри V курсу факультету фізичного виховання і спорту Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження, отриманих за методикою “Діагностика рівня емпатійних здібностей” В.В. Бойка, необхідно зазначити, що переважна більшість респондентів відрізняється середнім рівнем розвитку структурних складових (каналів) емпатії.

Так, раціональний канал емпатії, який характеризує спрямованість уваги, сприйняття й мислення особистості на стан, проблеми, поведінку іншої людини, у 40% опитаних перебуває на середньому рівні свого розвитку та в такої ж кількості досліджуваних (40%) – на низькому, а в 20% – заниженому рівнях.

Емоційний канал емпатії фіксує здатність емпатуючого входити в емоційний резонанс із тими, хто його оточує. За даною шкалою високий рівень притаманний 20% респондентам, 55% – середній і 25% – низький.

Інтуїтивний канал емпатії свідчить про здатність бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту початкової інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються й узагальнюються різні відомості про оточуючих. Відтак, із огляду на результати дослідження, слід підкреслити, що зазначені інтуїтивні можливості в 10% опитаних перебувають на високому рівні, у 60% – на середньому, а у 30% – на низькому рівнях.

Установки, які сприяють чи перешкоджають емпатії, а відповідно полегшують чи

ускладнюють дію всіх емпатійних каналів, у 15% юнаків перебувають на високому рівні, в 60% – на середньому та в 25% – на низькому рівнях.

Проникаюча здатність в емпатії – це важлива комунікативна властивість людини, що дає змогу створювати атмосферу відвертості, довіри, душевності. Для 5% студентів характерним є високий рівень розвитку здатності до емпатії, 75% – середній рівень й для 20% – низький рівень розвитку проникаючої здатності до емпатії.

Ідентифікація – ще одна умова успішної емпатії, це уміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, уміння поставити себе на місце партнера. Відповідно до даної шкали, 10% досліджуваних відрізняється високим рівнем ідентифікації, 50% мають середній та ще 40% – низький рівень.

Дані, отримані за методикою В.В. Бойка, доповнені й результатами опитування за методикою “Діагностика рівня емпатії” І.М. Юсупова, що відображено в табл. 1.

Таблиця 1

**Особливості розвитку емпатії
в студентів-майбутніх учителів фізичної культури**

Рівень емпатії	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	відносна, у%
Дуже високий	0	0
Високий	11	55
Середній	9	45
Низький	0	0
Дуже низький	0	0

Отже, як видно з табл. 1, 55% майбутніх фахівців мають високий рівень емпатії, що характеризується чуйністю, товариськістю, швидким знаходженням спільної мови та встановленням контактів. Такі вчителі чутливі до дитячих потреб і проблем, великодушні, схильні багато що їм пробачати. Вони емоційно чуйні, швидко встановлюють контакти й знаходять спільну мову; намагаються не допускати конфліктів, знаходять компромісні рішення. Добре переносять критику на свою адресу; віддають перевагу праці з людьми, ніж на самоті. Постійно потребують схвалення своїх дій із боку колег та керівництва. Учні тягнуться до таких педагогів, а навколишні цінують за щиросердність.

Група студентів, які мають середній рівень розвитку емпатії, становить 45% респондентів. Таких педагогів не можна віднести до числа “товстошкірих”, утім, як і до особливо чутливих осіб. У взаєминах із людьми судять про них насамперед по вчинках, менше цікавлячись мотивами останніх. Здебільшого тримають виявлення своїх емоцій під контролем. Уважні до співрозмовника, намагаються зрозуміти, що стоїть за його словами, однак при зайвому виявленні ним почуттів утрачають терпіння. У них немає розкутості

почуттів, що заважає повноцінному сприйняттю учнів і є перешкодою у становленні повноцінних взаємин співробітництва з учнями в педагогічному процесі.

Аналогічні результати про домінування в майбутніх представників педагогічної спільноти високого рівня розвитку емпатійності отримано й за допомогою методики “Шкала емоційного відгуку” А. Меграбяна та Н. Епштейна (див. табл. 2).

Таблиця 2

Психологічні особливості розвитку емпатійності в майбутніх педагогів

Рівень емпатії	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	відносна, у%
Дуже високий	0	0
Високий	13	65
Середній	7	35
Низький	0	0
Дуже низький	0	0

З даних, наведених вище, видно, що 65% досліджуваних мають високий рівень емпатії, що свідчить про їх здатність до поступливості, готовності пробачати інших (але не себе). Студенти цієї групи, в порівнянні з іншими юнаками, більш емоційні, частіше плачуть; як правило, вони мали батьків, які проводили з ними багато часу, яскраво проявляли свої емоції та говорили про власні почуття. Майбутні фахівці окресленого рівня виявляють альтруїзм у реальних вчинках, схильні надавати людям діяльну допомогу, більш орієнтовані на моральні оцінки, оцінюють позитивні соціальні риси як важливі, менш агресивні.

Група студентів, які мають середній рівень розвитку емпатії, становить 35% респондентів. Вони більш схильні судити про інших за вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Як правило, добре контролюють власні емоційні прояви, але при цьому часто не можуть прогнозувати розвиток відносин між людьми.

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, переважній більшості студентів-магістрів факультету фізичного виховання і спорту притаманний високий рівень розвитку емпатії. На наш погляд, це зумовлено специфікою обраного фаху, оскільки юнаки, які займаються спортом, здатні сприймати почуття товаришів, як свої власні, переймаючись їх хвилюваннями в різних ситуаціях тренувальної та змагальної діяльності. Майбутні педагоги зазначеного факультету під час професійної підготовки у ВНЗ можуть відчувати всю ту радість перемоги чи гіркоту поразки, що відчуває інший, адже й самі колись були в подібних ситуаціях. Коли все ґрунтується на довірі, в командних змаганнях спортсмени хвилюються один за одного, співчують, співпереживають один одному, адже результат залежить від спільних дій, від спільних зусиль, від спільної підтримки.

Список використаних джерел

1. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О.І. Власова. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2005. – 308 с.
2. Журавлева Л.П. Эмпатийные отношения детей, воспитывающихся вне семьи / Л.П. Журавлева // Психологический журнал. – 1996. – Т. 5. – С. 91-98.
3. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: монографія / Л.П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
4. Кротенко В.І. Розвиток емпатії в психологічній літературі / В.І. Кротенко // Психологія: зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – С. 89-96.
5. Максимець С.М. Психологічний аспект підготовки творчого вчителя / С.М. Максимець // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії наукових праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – Вип. 11. – С. 138-141.
6. Психологічний словник / [за ред. В.І. Войтка]. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
7. Стахова О.О. Роль емпатії в професійній діяльності майбутніх фахівців-педагогів / О.О. Стахова, Г.В. Марченко // Вісник Київського інституту бізнесу та технологій: тези та матеріали доповідей XXI Міжнар. наук.-практ. конф. КІБіТ “Студент-дослідник-фахівець” (Київ, 25 травня 2017 р.) / [за ред. Р.О. Язиніної]. – К.: Вид-во КІБіТ, 2017. – С. 138-140.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Суй Вікторія Олександрівна

магістрант V курсу природничого факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації висвітлено різні концептуальні підходи до розуміння сутності поняття “готовність до діяльності”, розглянуто структурно-функціональні компоненти даного утворення, розкрито його основні характеристики, проаналізовано значення досліджуваного феномена в професійній діяльності майбутніх представників педагогічної спільноти, виявлено психологічні особливості розвитку психологічної готовності студентів-майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Ключові слова: готовність до діяльності, установка, професійна діяльність, особистісно-професійне самовизначення.

Постановка проблеми. В умовах демократизації життя, радикальних політичних та економічних змін суспільство потребує освіченого й активного громадянина зі сталими поглядами, який постійно прагне до саморозвитку, до самовдосконалення. В його підготовці особлива роль належить системі вищої освіти, завдання якої – підготувати компетентного фахівця, здатного задовольняти актуальні вимоги сьогодення.

Самореалізація особистості як представника певної професійної спільноти розпочинається зі здійснення старшокласниками свого вибору професії, який виступає точкою відліку їх професійного шляху. При цьому процес професіоналізації особистості неможливий без її психологічної готовності розпочати професійну діяльність. Саме готовність є одним із основних структурних компонентів у діяльності людини, зокрема трудовій, котрий акумулює в собі необхідні складові для успішного вирішення поставлених завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на наявність різних підходів до визначення поняття “готовність до діяльності”, яке на ранніх етапах розвитку перш за все вітчизняної психології інтерпретувалося науковцями як якість особистості (К.К. Платонов й ін.), як наявність здібностей (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.), а згодом – як знання про професію й практичні вміння та навички (Л.М. Король, Н.В. Кузьміна, Л.В. Романенко, В.В. Серіков й ін.), що дало змогу розширити та поглибити психологічні знання про сутність окресленої дефініції й підійти до неї як до інтегрального багаторівневого динамічного особистісного утворення, що поширюється на всі сфери професійної діяльності особистості, зокрема педагогічну. У зв’язку з цим, фундаментальні питання фахової підготовки освітянських кадрів і формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності стали предметом вивчення І.П. Андрійчук, В.І. Бондара, І.С. Булах, Ж.П. Вірної, Б.С. Гершунського, Л.В. Долинської, К.М. Дурай-Новакової, І.А. Зязюна, В.Г. Панка, Н.І. Пов’якель, В.О. Сластьоніна та ін.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми й розкритті психологічних особливостей розвитку психологічної готовності студентів-майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Перші фундаментальні дослідження проблеми готовності до діяльності пов’язані з науковим доробком колективу грузинських учених-психологів на чолі з Д.М. Узнадзе, які поняття “готовність до діяльності” ототожнили з поняттям “готовність суб’єкта до дії” та дійшли до висновку, що у випадку наявності будь-якої потреби й ситуації її задоволення в суб’єкта виникає специфічний стан, який можна характеризувати як готовність, як установку його до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення актуальної потреби [1].

Згодом поняття готовності з'явилося в науковій літературі у зв'язку з потребою моделювання активності особистості в різних сферах життєдіяльності. Так, Д. Кац, Г. Олпорт, Г. Сміт, В. Томас та ін. характеризували готовність як феномен соціально-ціннісної резистентності людини до зовнішніх і внутрішніх впливів оточуючого середовища в межах регуляції й саморегуляції її поведінки.

Натомість, найбільшого поширення поняття готовності набуло в теорії діяльності та почало розглядатися у зв'язку з інтелектуальним, морально-психологічним, емоційно-вольовим потенціалом особистості в майбутній професійній діяльності [5].

У свою чергу, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович й ін. підійшли до готовності як до показника саморегуляції та адаптації на різних етапах і рівнях протікання психічних процесів, які окреслюють поведінку особистості в площині фізіології, психіки, соціальної поведінки [2].

Утім, незважаючи на розбіжності в тлумаченні окресленого вище феномена, всі науковці, які займалися безпосередньо чи опосередковано проблемою готовності (І.В. Гавриш, С.В. Литвиненко, О.М. Пехота, Г.В. Троцько та ін.), підкреслили її значення в професійній діяльності особистості. За їхніми словами, готовність до діяльності, до складу якої входять особистісні риси й професійні знання, уміння та навички, забезпечує мобілізаційне включення особистості в професійну діяльність, успішне виконання нею своїх професійних функцій, виступає внутрішньою умовою й регулятором успішного професійного саморозвитку [4].

Водночас ряд дослідників, працюючи над проблемою готовності до діяльності, зокрема професійної, звернулися до її структурної організації.

Так, на думку Т.А. Садової, внутрішнім загальним критерієм розвитку готовності до діяльності виступає сформованість таких її структурно-функціональних компонентів:

- 1) когнітивного компонента, який оцінюється на основі показника навчальних досягнень студента та ступеня його обізнаності з майбутньою професійною діяльністю;
- 2) мотиваційного компонента, сформованість якого передбачає прийняття студентом учбово-професійної діяльності як особистісно значущої, що проявляється в усвідомленості вибору професії й навчального закладу, відповідності змістової структури мотивації характеру учбово-професійній діяльності, відповідальному ставленні до вирішення навчальних завдань;
- 3) індивідуально-особистісного компонента, який спрямований на вивчення сукупності індивідуальних особливостей студента, що визначають його схильність до майбутньої професійної діяльності, а також виступають показником відповідності навчання майбутнього фахівця його можливостям [3].

Підійшовши таким чином до психологічної готовності до професійної діяльності як до складного утворення, Т.А. Садова основними його характеристиками визначила стійкість, цілісність, інтегративність, полікомпонентність, динамічність [3].

Проектуючи вищезазначені теоретичні викладки на площину педагогічної діяльності, варто відмітити, що майбутні представники вчительської професії повинні володіти наступними якостями: гнучко адаптуватися у швидкоплинних життєвих ситуаціях, самостійно отримуючи потрібні знання та вміло застосовуючи їх на практиці; критично мислити, бачити труднощі й шукати шляхи їх подолання, використовуючи нові технології; чітко усвідомлювати, де та яким чином можуть бути використані отримані знання; бути спроможними генерувати нові ідеї, творчо мислити; грамотно підходити до інформації; самостійно працювати над підвищенням свого культурного рівня.

Відтак, зважаючи на концептуальні підходи до окресленої проблеми, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей розвитку психологічної готовності студентів-майбутніх педагогів до професійної діяльності. В опитуванні взяли участь магістри V курсу природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження, отриманих за самостійно розробленою нами анкетой, необхідно зазначити, що всі її питання (чи самостійно студенти обирали власну професію, вищий навчальний заклад; чи впливали на їх вибір оточуючі; чи змінились їхні ціннісні орієнтації в процесі навчання у ВНЗ; як часто юнакам хотілось змінити сферу своєї діяльності; чи виникали випадки високої результативності в професійній діяльності; чи приносить майбутня професія задоволення й психологічний комфорт) були спрямовані на визначення рівня готовності студентської молоді до майбутньої професійної діяльності.

Як показали результати анкетування, переважна більшість респондентів (60%) відрізняється високим рівнем психологічної готовності до майбутньої професії, основу якого складає цілеспрямований, свідомий, самостійний вибір молодими людьми професійної діяльності, прагнення оволодіти ними багажем знань, необхідним для майбутньої трудової діяльності, чітка установка на роботу у сфері освіти, задоволення від спілкування з дітьми, від змісту самого навчально-виховного процесу.

40% студентам притаманний середній рівень психологічної готовності до реалізації власного потенціалу в професійної діяльності. Досліджувані даної групи, які відносно нещодавно, проте самостійно здійснили свій професійний вибір, навчаючись за обраним напрямом, віддають перевагу насамперед тим дисциплінам академічного циклу, котрі, на їхню думку, сприяють фаховому зростанню. Вважаючи свій вибір остаточним, переважна

більшість майбутніх педагогів цього рівня, орієнтуючись передусім на зовнішню привабливість учительської діяльності, пов'язує з нею власне майбутнє.

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, для більшості студентів-магістрів характерними є високі показники психологічної готовності до майбутньої педагогічної діяльності, що свідчить про сформований рівень особистісної зрілості молодих людей і їх моральної готовності для здійснення діяльності в обраній ними конкретній галузі.

Наявність окресленого шабля психологічної готовності до професійної діяльності забезпечує швидке засвоєння студентською молоддю професійних знань, умінь і навичок, що дозволяє розглядати дане утворення як основу не тільки здійснення діяльності, але й розвитку та вдосконалення особистості в цілому.

Список використаних джерел

1. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / К.М. Дурай-Новакова. – М.: Просвещение, 1983. – 356 с.
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск.: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
3. Садова Т.А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок / Т.А. Садова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/331/84/>
4. Семенець Л.М. Змістовий аналіз професійної готовності майбутніх викладачів // Семенець Л.М. – К.: Освіта України, 2009. – С. 96-100.
5. Якунин В.А. Педагогическая психология: учебн. пособ. / В.А. Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Тарнавська Марія Петрівна

магістрант V курсу історичного факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації розкрито сутність поняття професійної рефлексії, висвітлено умови її становлення в майбутніх фахівців під час їх професіоналізації у ВНЗ, обґрунтовано значення даного феномена в професійно-педагогічній діяльності особистості, виявлено психологічні особливості розвитку професійної рефлексії у студентів-майбутніх представників педагогічної спільноти.

Ключові слова: рефлексія, професійна рефлексія, особистісно-професійне зростання.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем сьогодення є проблема саморозвитку сучасного фахівця. Розв'язуючи її, очевидним є нерозривний зв'язок процесу саморозвитку особистості з її рефлексією, зокрема професійною, яка виступає психологічним механізмом становлення професійної самосвідомості представників певної професії. Займаючи таким чином одне з провідних місць у розвитку професійного “Я” особистості, професійна рефлексія на вузівському етапі підготовки фахівця сприяє формуванню в нього уявлень про майбутню професію, загальний образ професіонала та уявлень про ступінь своєї відповідності професійним еталонам. Визначаючи становлення стійкої диференційованої Я-концепції фахівця, його цілісного Я-образу, позитивного ставлення до себе як до професіонала, професійна рефлексія відображає аналітичну позицію суб'єкта по відношенню до себе й своєї професії, що дозволяє індивіду корегувати власну поведінку та діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній науці звернення до проблеми рефлексії є досить поширеним, про що свідчать численні праці дослідників – К.О. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, С.Л. Рубінштейна й ін. Натомість, із-поміж широкого кола робіт варто відзначити науковий доробок І.В. Вачкова, М.М. Карнеловича, В.Є. Курочкіної, С.В. Соколової та ін., присвячений вивченню особливостей розвитку професійної рефлексії в майбутніх представників учительської професії, без належного рівня якого неможливим є успішне виконання ними своїх професійних обов'язків.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми й розкритті психологічних особливостей розвитку професійної рефлексії в студентів-майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психології рефлексія розглядається як здатність людини виходити за межі власного “Я”, осмислювати, вивчати, аналізувати що-небудь за допомогою порівняння образу свого “Я” з якимись подіями, особистостями [2].

Феномен рефлексії охоплює всі сфери життя людини – як особистісну, так і професійну. В останньому випадку рефлексія набуває професійного забарвлення й трактується як професійна.

Рефлексивний компонент у професійній діяльності дозволяє фахівцю знайти свій індивідуальний стиль, аналізувати та прогнозувати результати своєї праці [4].

Утім, підкреслюючи значення рефлексії в професійній діяльності особистості, необхідно зауважити, що переважна більшість науковців спрямували свої зусилля на розкриття ролі цього психічного утворення у формуванні особистості представників

учительській професії. Як приклад, слід навести теоретико-емпіричні дослідження Г.О. Бізяєвої, І.В. Вачкова, М.М. Карнеловича, Ю.М. Кулюткіна, В.Є Курочкіної, Ю.В. Кушеверської, С.В. Соколової, Г.С. Сухобської й ін.

Так, Г.О. Бізяєва [1], аналізуючи праці Ю.М. Кулюткіна та Г.С. Сухобської, відмітила, що в освітньому процесі рефлексія є одним із основних компонентів діяльності педагога. На її думку, рефлексія вчителя – це його вміння здійснювати аналіз, осмислення й конструювання ціннісної основи своєї діяльності, заснованої на відображенні себе як суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності в системі суспільних відносин. Це здатність займати дослідницьку, засновану на рефлексивних властивостях свідомості, позицію щодо власної практичної діяльності й до самого себе як її суб'єкта, що може слугувати критерієм у визначенні професіоналізму педагога. Водночас професійна рефлексія вчителя – це його здатність відображати внутрішню картину світу свого учня.

С.В. Соколова [6], досліджуючи особливості розвитку професійно-педагогічної самосвідомості шляхом рефлексивного навчання, підкреслила, що становлення структурних складових професійної самосвідомості майбутніх учителів неможливе без рефлексії, яка є одним із механізмів цього процесу.

В.Є. Курочкіна [5], вбачаючи в рефлексивних і прогностичних здібностях педагога психологічну умову його професійного розвитку в післявузівській освіті, у свою чергу, підійшла до рефлексії як до універсального механізму функціонування професійного “Я” вчителя.

І.В. Вачков [3], розглядаючи окреслений феномен, із одного боку, як професійно важливу якість особистості, а з іншого – як один із механізмів розвитку професійної Я-підструктури вчителя, зауважив, що даний механізм доповнюється та збагачується в процесі зворотного зв'язку, передусім зі школярами, що дозволяє педагогу регулювати власну поведінку й діяльність.

За словами М.Ю. Варбан [2], процес формування професійної рефлексії майбутніх фахівців являє собою синтез особистісного та професійного самопізнання й самовизначення, які активізуються у студентської молоді під час її вступу до вищого навчального закладу. Потрапляючи в принципово нову для себе ситуацію розвитку, з початком навчання у вишій студент постійно зазнає потребу в рефлексивних знаннях, вміннях і навичках, що стосуються не тільки особистості в цілому, але й процесу її професіоналізації зокрема.

Відтак, беручи до уваги окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей розвитку професійної рефлексії в майбутніх представників педагогічної спільноти. В опитуванні взяли участь

студенти I курсу історичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження за методикою визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії О.В. Калашнікової, необхідно підкреслити, що переважна більшість опитаних (56%) відрізняється середнім рівнем її розвитку, який характеризується наявністю стійкої потреби юнаків в особистісно-професійному самовдосконаленні, їх самостійністю та творчою активністю, але ще недостатнім володінням майбутніми вчителями технологіями педагогічної діяльності, труднощами у вирішенні практичних завдань (див. табл. 1).

Таблиця 1

Особливості розвитку професійної рефлексії у студентів-майбутніх педагогів

Рівень професійної рефлексії	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	відносна, у %
Високий	8	27
Середній	17	56
Низький	5	17

Показником високого рівня, який притаманний 27% студентів, є високий розвиток усіх компонентів професійної рефлексії. Всі рефлексивні процеси максимально організовані, що проявляється в здатності респондентів окресленої групи швидко й гнучко реагувати на змінювані умови, адаптувати до них власну поведінку.

І, нарешті, 17% досліджуваних мають низький рівень розвитку професійної рефлексії. Його ознаками є недиференційована спрямованість самосвідомості, самоаналізу та самооцінки майбутніх учителів у процесі навчально-професійної діяльності, нерозвиненість їх аналітичних умінь і навичок, низька сформованість професійних дій, недостатня мотивація й самостійність, відсутність потреби в професійній самоосвіті та самовихованні.

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, майбутні представники педагогічної спільноти відрізняються недостатнім рівнем розвитку професійної рефлексії, який може стати на заваді особистісно-професійному самовдосконаленню майбутніх фахівців. Саме тому формування педагогічної рефлексії повинно стати одним із першорядних завдань в процесі підготовки майбутніх педагогів, зокрема під час проходження ними навчально-виробничої педагогічної практики, яка створює унікальні й необмежені можливості для реалізації цього завдання.

Неможливо досягти того, щоб кожен студент піднявся до найвищого рівня розвитку своїх професійних якостей, але можна створити такі умови в період навчання у ВНЗ, щоб кожен прийшов до усвідомлення необхідності власного розвитку, необхідності постійної зміни та осмислення майбутньої професійної діяльності. Це можливо за умови, якщо

студентська молодь навчитися не тільки сприймати, а й пропускати через власну свідомість інформацію, існуючий досвід, рефлексувати, а потім вибудовувати свою практичну діяльність.

Список використаних джерел

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Варбан М.Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Варбан Марина Юрьевна. – Киев, 1998. – 181 с.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебн. пособ. / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2008. – 256 с.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Институт психологии, 2005. – 421 с.
5. Курочкина В.Е. Рефлексивные и прогностические способности педагога как психологические условия его профессионального развития в послевузовском образовании: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / В.Е. Курочкина. – Краснодар, 2008. – 26 с.
6. Соколова С.В. Развитие профессионального самосознания у будущих педагогов посредством рефлексивного обучения / С.В. Соколова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rspu.edu.ru/rspu/science/conferences_ped/section_5/sokolova.doc.

КОНФЛІКТИ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ЗАПОБІГАННЯ

Українець Наталія Сергіївна

магістрант V курсу історичного факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації розкрито сутність поняття міжособистісного конфлікту, висвітлено його види, форми прояву, причини виникнення у студентському середовищі й шляхи запобігання конфліктним ситуаціям у ньому, виявлено психологічні особливості розвитку конфліктів у студентській групі майбутніх представників педагогічної спільноти.

Ключові слова: міжособистісний конфлікт, конфліктна ситуація, студентське середовище.

Постановка проблеми. Однією з умов, що визначають ефективність навчально-професійної діяльності студента у вищому навчальному закладі, є сприятливий клімат у межах його академічної групи, дружні стосунки з одногрупниками, викладачами. Становлення атмосфери взаємопорозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги, взаємовиручки в групі, як, власне, й розвиток самої групи, є тривалим процесом, розтягнутим у часі. Його відлік пов'язаний із моментом вступу вчорашніх старшокласників до вишу, а фінал – із завершенням ними навчання у ВНЗ. Проте на якому б етапі своєї професіоналізації в університеті не перебувала студентська молодь, кожен її представник задля забезпечення конструктивної взаємодії зі своїми однолітками, наставниками повинен уміти перебудовувати власну поведінку відповідно до конкретних ситуацій навчання, виховання, спілкування. В разі, якщо людина не відрізняється гнучкістю своєї поведінки, це може стати причиною виникнення міжособистісних конфліктів насамперед у студентському середовищі, що негативно позначаються на навчальній успішності майбутніх фахівців, їх фізичному стані та психічному здоров'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема конфліктів, конфліктної взаємодії є досить дослідженою, про що свідчать численні праці широкого кола науковців – А.Я. Анцупова, Н.В. Грішиної, Л.М. Жалдак, К.М. Лисенко-Гулемб'юк, П.Г. Лузан, К. Томаса, Б.І. Хасана, О.І. Шипілова та ін., які займались розкриттям сутності окреслених вище понять, їх видів, форм прояву, вивченням причин виникнення, розробкою шляхів запобігання конфліктним ситуаціям і їх конструктивного вирішення, виявленням психологічних особливостей розвитку конфліктів у представників різних професійних спільнот. Натомість, незважаючи на широкий діапазон дослідження різних аспектів даної проблеми, питання міжособистісного конфлікту в студентському середовищі є недостатньо вивченим, що вимагає додаткових наукових розвідок у цьому напрямку.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми, виявленні психологічних особливостей розвитку конфліктів у студентській групі майбутніх представників педагогічної спільноти й визначенні основних шляхів їх попередження.

Виклад основного матеріалу. Конфлікт – це зіткнення протилежних інтересів чи поглядів, що визначає зміст конфліктної ситуації. При цьому остання є типовим явищем для процесу, учасники якого працюють для досягнення єдиної мети. Вона зазвичай виникає через різні точки зору, різні погляди на розв'язання проблеми та досягнення якнайкращого результату [7, с. 198].

Н.В. Грішина [3], розглядаючи конфліктну ситуацію в міжособистісних відносинах, відзначає, що це ситуація, в якій має місце протиріччя між її учасниками, що проявляються в їх протидії один одному (протистоянні, протиборстві), й супроводжується афективними проявами.

У більшості випадків будь-яка конфліктна ситуація переходить на міжособистісні відносини, переростаючи при цьому в конфлікт. Найпоширенішим видом конфлікту є міжособистісний, які є присутніми в майже всіх сферах людської діяльності.

Міжособистісний конфлікт – це значуща психологічна проблема, яка вимагає вирішення. Обидві сторони конфлікту намагаються вести себе активно, щоб розв'язати протиріччя, що виникли на користь однієї чи обох сторін [3, с. 108].

Студентське середовище не позбавлене конфліктних ситуацій, оскільки тут виникає безліч різноманітних проблем. Вони можуть відбуватися безпосередньо в навчальному закладі або ж за його межами. Проблемні ситуації студентів досить різноманітні та масштабні за своїм проявом. Однак варто відзначити, що найбільше вони пов'язані з навчанням і з особистими причинами психологічного й соціального характерів. Люди не реагують на всі ситуації з нашої точки зору, кожен керується власними принципами, ідеалами та переконаннями [1, с. 321-323].

Це пов'язано з тим, що мотивуюча сила у світогляді студентів належить їх ідеалам, які якісно відрізняються від ідеалів підлітків. Для підлітка – це конкретна людина, яка викликала яскраві враження, а от для юнака – це сформовані власні принципи й погляди, які повинні реалізовуватися в різноманітних ситуаціях, утворюючи згодом чітку моральну позицію. Цей етап у розвитку особистості має назву “формування узагальненого ідеалу”. Людина має ідеали та переконання і вимагає від оточуючих їх дотримання – це явище юнацького максималізму [4, с. 298-308].

Водночас у студентському середовищі виникає потреба в переживанні нових вражень, здобутті нового досвіду, створенні образу для успішного спілкування з оточуючими, а також потреба в самовираженні. Щоб задовольнити всі ці потреби, студент повинен пройти етапи глибокого внутрішнього переживання. Молоді люди шукають сприятливі психологічні умови для спілкування, очікують від оточуючих щирості, співпереживання й співчуття, шукають однодумців – людей, які здатні з ними розділити проблеми студентського життя. Проте таке спілкування молоді досить часто буває егоцентричним, тому що прагнення самовиразитися, донести свої проблеми переважає над інтересами та почуттями іншої людини. Це призводить до напруженості в стосунках і, як наслідок, виникнення міжособистісних конфліктів у студентському середовищі [5, с. 53-56].

Найпоширенішим видом конфліктів серед студентів є конфлікт між особистістю та групою. Виникнення його пов'язане з ситуацією, коли хтось із однокласників не бажає дотримуватися усталених норм поведінки або комунікації. Наприклад, студенти звикли завжди готувати всі питання семінару на пару, але один їх однокласник відмовляється це робити й схиляє інших розділити питання. Це викликає незадоволення з боку більшої частини групи, бо якщо працювати в такому режимі, рівень знань буде низьким. Таким чином, виникає конфліктна ситуація між групою та особистістю (окремим студентом). Цим же різновидом є й конфлікт між групою та старостою, коли останній намагається підпорядкувати собі інших студентів, не враховуючи їх думки й позиції. Така поведінка з боку старости заважає іншим проявляти себе, відстоювати власну точку зору та займати гідне місце в колективі. Адже відомо, що сьогодні нашому суспільству потрібні творчі, креативні люди з нестандартною позицією й баченням на світ. Тому виникнення подібних ситуацій є неприпустимим: якщо вони і з'являються, то потребують негайного вирішення.

Разом із тим, поряд із особистісно-груповим конфліктом у ВНЗ має місце й міжгруповий конфлікт – конфліктні ситуації студентської групи з представниками ректорату, деканату, профкому чи з іншими групами [6, с. 124].

О.Я. Анцупов та О.І. Шипілов, враховуючи негативні наслідки конфліктної взаємодії, відмітили, що запобігання конфліктам є ще більш важливою складовою, аніж конструктивне їх вирішення. Можна уникнути негативних наслідків, якщо вчасно зреагувати й провести профілактику конфліктних ситуацій, що охоплює чотири напрями: 1) створення об'єктивних умов, які перешкоджають виникненню та деструктивному розвитку передконфліктних ситуацій, 2) оптимізація організаційно-управлінських умов створення й функціонування організацій, 3) усунення соціально-психологічних чинників виникнення конфліктів, 4) блокування особистісних чинників виникнення конфліктів. Як зазначають науковці, для того, щоб профілактика була успішною, всі пункти потрібно використовувати у безпосередній взаємодії та одночасно за всіма напрямками [2, с. 241].

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей розвитку конфліктів у студентській групі майбутніх представників педагогічної спільноти. В опитуванні взяли участь магістри V курсу історичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження, отриманих за методикою "УКОЛ", що визначає ступінь роздратованості й конфліктності особистості в процесі діяльності, необхідно зазначити, що половина досліджуваних (50%) відрізняється середнім рівнем конфліктності, який є нормативним і характеризує респондентів цієї групи

як особистостей, що здатні поєднувати цілі діяльності, умови та способи взаємодії з людьми (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівні конфліктності студентської молоді

Рівні	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
К-ть досліджуваних		7 чол. (10%)	12 чол. (50%)	6 чол. (40%)	
Характер проявів	Патологія	Конформізм	Норма	Зона ризику	Патологія

40% опитаних притаманний високий рівень конфліктності, який свідчить про те, що студенти окресленого щабля сприймають більшість навчальних і життєвих ситуацій як особисто важливі, не докладаючи при цьому значних зусиль для їх успішного розв’язання, а тому досягнення такими юнаками успіху невисоке. Це так звана “зона ризику”, коли особистість має нахили частіше, ніж інші, звертатися до конфлікту в спілкуванні й взаємодії з оточуючими.

10% студентів мають низький рівень конфліктності, що характеризується високим ступенем конформізму особистості, який знижує успішність її взаємовідносин із навколишніми в ситуаціях, котрі потребують швидкого вирішення. Такі люди швидше за все погодяться з неправильними думками інших, аніж будуть відстоювати власну позицію.

Водночас із метою отримання більш об’єктивних даних про рівень конфліктності студентів нами було проведено дослідження за методикою “Чи конфліктна Ви особистість?” В.І. Рогова, результати якого відображені на рис. 1.

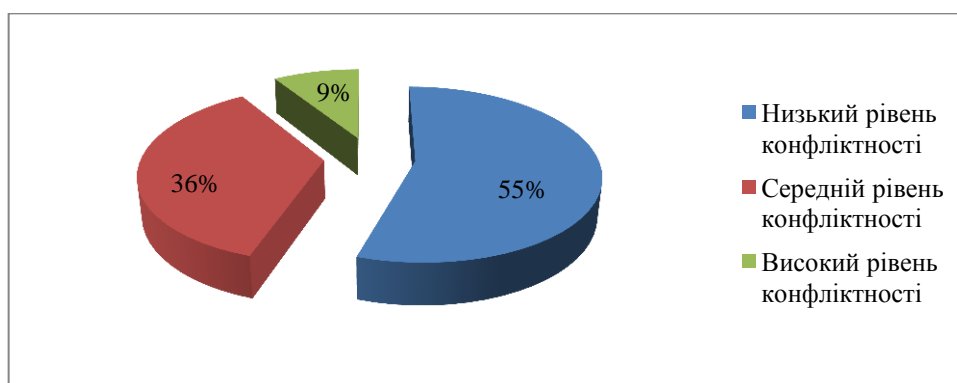


Рис. 1. Особливості розвитку конфліктності у студентів-майбутніх педагогів

Отже, як видно з рис. 1, 55% опитаних мають низький рівень конфліктності. Це означає, що такі юнаки тактовні й м’яккі, легко відходять від конфліктів, уникають критичних ситуацій під час навчання та вдома. Їх досить часто називають пристосованцями, бо вони не здатні відстояти свою точку зору й схиляються до думки інших.

36% респондентів відрізняється середнім рівнем конфліктності, який характеризує їх як конфліктних осіб. Утім, такі люди вдаються до з'ясування стосунків лише тоді, коли всі засоби виявилися вичерпаними. Вони твердо обстоюють власну думку, але не виходять за межі коректності, не використовують принижень у доведеннях, аргументах.

9% досліджуваних – із високим рівнем конфліктності. Це означає, що суперечливі ситуації, конфлікти – їхнє середовище, без якого вони не можуть жити. Такі особистості люблять критикувати інших, але не сприймають критику на свою адресу. З цими людьми важко навчатися, а в подальшому – працювати, оскільки їх нестриманість і грубість відштовхує оточуючих.

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, переважна більшість студентів-магістрів є неконфліктуючими особистостями, що є досить утішним фактом. На наш погляд, такі показники притаманні передусім юнакам старших курсів, що зумовлено їх адаптацією до навчання у ВНЗ, налагодженням стійких взаємовідносин із одногрупниками, серед яких вони знайшли справжніх друзів і товаришів. Майбутні фахівці протягом 4-5 років перебування у виші ознайомились із різними видами навчально-професійної діяльності, звикли до викладачів і їх вимог до засвоєння академічних дисциплін. А тому, почувавши себе, в порівнянні з першим курсом, більш-менш комфортно в університеті, студенти вже не мають такого страху перед наставниками, як раніше, через що їм легше висловлювати власну думку, аргументовано обстоювати свою позицію. Перед завтрашніми випускниками з'явилося багато нових обов'язків, при виконанні яких вони навчилися стримувати власні емоції, дослухатися до точки зору іншої людини, ставити себе на її місце. Якщо конфлікти і виникають, то вони мають здебільшого короткочасний характер, оскільки швидко вирішуються й забуваються.

Для того, щоб запобігти конфліктним ситуаціям, варто в першу чергу починати з себе, з виховання своєї особистості. Позбуття, нівелювання конфліктоутворюючих якостей – високої емоційності, імпульсивності, егоїзму, неухважності, упередженого ставлення до оточуючих, схильності до підпорядкування собі інших, до агресивної поведінки тощо є запорукою створення доброзичливої атмосфери дружньої прихильності в групі. Водночас запобіганню конфліктних ситуацій сприяє й цілеспрямована профілактична робота у вигляді застосування широкого спектру методів активного соціально-психологічного навчання – елементів мозкового штурму, ігрових, медитативних технік і т.п.

Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: Эскимо, 2009. – 512 с.

2. Анцупов А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов – М.: ЮНИТИ, 1999. – 551 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2005. – 544 с.
4. Лисенко-Гелемб'юк К.М. Специфіка міжособистісного конфлікту в юнацькому віці // Збірник наукових праць: філософія соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во “Плай ЦІТ” Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2009. – Вип. 14. – Ч. 1. – С. 298–308.
5. Лузан П.Г. Студентська група дієздатна тільки тоді, коли вона згуртована і безконфліктна / П.Г. Лузан, Л.М. Жалдак // Педагогіка толерантності. – 1999. – №2. – С. 53-56.
6. Назаренко С.В. Социология: учебное пособие / С.В. Назаренко. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с.
7. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта / Б.И. Хасан. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Шлапак Дарія Володимирівна

магістрант V курсу природничого факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації розкрито сутність поняття особистісної зрілості, розглянуто її структурні складові, висвітлено роль досліджуваного феномена в процесі професіоналізації майбутніх представників педагогічної спільноти, виявлено психологічні особливості розвитку особистісної зрілості в студентів-майбутніх викладачів біології, хімії.

Ключові слова: зрілість, особистісна зрілість, особистісно-професійне становлення.

Постановка проблеми. У зв'язку з соціально-економічними перетвореннями, що відбуваються в сучасному суспільстві, основним пріоритетом стає принцип орієнтації на особистісно-орієнтовану освіту, яка зумовлює реалізацію внутрішнього потенціалу майбутніх фахівців у відповідності до обраної професії.

Професійна підготовка студентської молоді передбачає її становлення як активного суб'єкта діяльності, як зрілу особистість із розвинутими професійно важливими та особистісними якостями. Становлення особистості студента вищого навчального закладу

здійснюється в процесі здобуття ним професії у виші й визначається правами, обов'язками, які знаходять своє відображення у властивостях і якостях зрілої особистості, що здатна цілеспрямовано перетворювати свій внутрішній і зовнішній світ за певними власними законами. В умовах інтенсивного розвитку суспільства та виникнення прогресивних технологій зростають вимоги до професіоналізму фахівця, його компетентності й конкурентоспроможності на ринку праці. В цьому важливого значення набуває особистісна зрілість як готовність до реалізації фахових завдань [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчать результати численних теоретико-емпіричних досліджень представників зарубіжної та вітчизняної психології, процес становлення особистості студента ВНЗ має важливе значення для ефективного виконання ним професійної діяльності. Так, Б.Г. Ананьєв, О.І. Артемова, Г.Ю. Кравець, С.Д. Максименко, К.К. Платонов, О.Б. Старовойтенко, О.В. Темрук, В.О. Шадріков, Н.В. Чепелева й ін., розглядаючи різні аспекти відповідності внутрішнього потенціалу майбутнього фахівця вимогам обраної ним професії, зауважили, що однією з неодмінних умов успішного професійного зростання студентства є належний рівень розвитку його особистісної зрілості.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та розкритті психологічних особливостей розвитку особистісної зрілості студентів-майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Зрілість – це результат дорослішання, якість, що пов'язана з засвоєнням моральних норм, принципів міжособистісного спілкування, поведінки в колективі. Як відомо, чим старшою є людина, тим вищим є рівень її особистісної зрілості, яка залежить від умов розвитку індивіда в соціумі [5].

Ю.З. Гільбух [2], ґрунтуючись на загальноприйнятих уявленнях про окреслене вище поняття, виділив п'ять аспектів-складових особистісної зрілості:

1) мотивація досягнення – загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, до досягнення високих результатів;

2) ставлення до свого “Я”, або Я-концепція, оцінює особистість людини за такими характеристиками зрілості, як упевненість у власних можливостях, задоволення своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, вміннями й навичками. Водночас даний аспект передбачає такий істотний параметр поведінки, як адекватну самооцінку, високу вимогливість до себе, відсутність самовдоволення, скромність, повагу до інших людей;

3) почуття громадянського обов'язку інтегрує в собі такі якості, як інтерес до явищ суспільно-політичного життя, патріотизм, почуття професійної відповідальності, потребу в спілкуванні, колективізм;

4) життєва установка є розумінням відносності всього сущого, переважання інтелекту над почуттям, емоційна врівноваженість, поміркованість;

5) здатність до психологічної близькості з іншими людьми об'єднує доброзичливість до людей, емпатію (здатність до співчуття та співпереживання), вміння слухати, потребу в духовній близькості з оточуючими.

Розкриваючи сутність кожного компонента особистісної зрілості, Ю.З. Гільбух припустив, що особистісне становлення людини тісно пов'язане з її професіоналізацією, що робить дані процеси тісно пов'язаними між собою, взаємозумовленими.

Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко [4, с. 91], виокремлюючи загальні тенденції становлення особистості студента як майбутнього фахівця в процесі навчання у виші, виділили низку ознак, що позитивно позначаються на його психічному й особистісному розвитку, а відтак – і на рівні особистісної зрілості:

1) На суб'єкта майбутньої діяльності мають вплив такі чинники: ментально-духовна атмосфера сімейно-родинного середовища, особливості довузівського освітньо-виховного простору, організація навчального процесу у вищому навчальному закладі.

2) У процесі здобуття освіти у ВНЗ відбуваються суттєві зміни в структурі самосвідомості студента: завершується процес професійного самовизначення, що відображається в змісті та структурі його Я-концепції.

3) Набувають вдосконалення психічні процеси й стани, збагачується життєвий і професійний досвід, розвиваються професійні здібності.

4) Підвищуються почуття обов'язку та відповідальності, самостійність і самоконтроль.

5) Зростає рівень домагань студента у сфері майбутньої професії, формуються мотиви професійного самоствердження й самореалізації.

6) Показником ефективності навчального процесу ВНЗ є соціальна, духовна та професійна зрілість особистості студента, цілісність і стійкість його "Я", психологічна готовність випускника до реалізації професійних завдань [4].

О.І. Артемова [1], розкриваючи шляхи самореалізації особистості в сучасних умовах, відмітила, що високі показники реалізації людиною свого потенціалу визначаються її особистісною зрілістю, структурні компоненти якої проявляються на рівні самосвідомості, передусім у процесі саморегуляції поведінки.

О.Б. Старовойтенко [5] серед умов, котрі необхідні для повноцінного включення особистісно зрілої людини в суспільство, виокремлює усвідомлене ставлення до життя як зріле ставлення особистості до себе – суб'єкта життя (потреба в самопізнанні, саморозумінні, повній самореалізації; володіння науковими знаннями про сутність “Я”, принципами й методами психологічного самодослідження; усвідомлення, організація власного життєвого часу, життєвого шляху, особистісного розвитку; проблемне бачення свого життя, осмислене, позитивне розв'язання внутрішньоособистісних суперечностей; адекватна, об'єктивна оцінка себе, власної діяльності; відповідальне ставлення до свого життя; філософське, етичне осмислення власного життя і його завершення; підтримання в собі стану задоволення життям, прагнення активно, творчо жити, розвиватися).

О.В. Темрук [6], визначаючи особливості особистісної зрілості майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, у свою чергу, вказала на її зв'язок із його Я-підструктурою, зауваживши при цьому, що особистісно зрілу людину характеризує її цілісна Я-концепція, яка пов'язана з розвитком самосвідомості.

Погляди, співзвучні зазначеним, відображені й у дисертаційному дослідженні Г.Ю. Кравець [3], котра, розкриваючи педагогічні умови прояву особистісної зрілості студентів в навчально-виховному процесі ВНЗ, дійшла до висновку, що підвищення рівня особистісної зрілості майбутніх фахівців характеризується активізацією їх самостійності в судженнях і вчинках, відповідальності за якість своєї професійної підготовки, здатності до саморегуляції індивідуальних станів й співробітництва з іншими на основі толерантності та емпатії.

Відтак, беручи до уваги окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей розвитку особистісної зрілості студентів-майбутніх представників педагогічної спільноти. Опитуванням було охоплено студентів I та V курсу природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження, отриманих за тестом-опитувальником особистісної зрілості Ю.З. Гільбуха, необхідно зазначити, що рівневі характеристики базових її складових розподілилися наступним чином (див. табл.1).

Отже, як видно з табл. 1, загальний рівень особистісної зрілості більшості студентів I курсу виявився незадовільним, що становить 33,3% від загальної кількості опитаних. На нашу думку, це пояснюється тим, що вчорашні випускники, котрі нещодавно вступили до вищого навчального закладу, поки що не до кінця усвідомлюють значення своєї майбутньої професії та не бачать чітких шляхів реалізації власної особистості в соціумі. У студентів же V курсу домінує дуже високий рівень особистісної зрілості, що становить 33,3% від загальної кількості респондентів. Цей показник свідчить про те, що п'ятикурсники в

результаті тривалого навчання у ВНЗ мають високий рівень сформованості власної особистості й психологічну готовність до професійної діяльності.

Таблиця 1

**Рівнева характеристика особистісної зрілості майбутніх фахівців
у процесі їх професійної підготовки**

№ з/п	Шкала особистісної зрілості	Рівні	Кількість досліджуваних			
			І курс		V курс	
			абсол.	у %	абсол.	у %
1	Загальний рівень	Незадовільний	10	33,3	7	23,3
		Задовільний	5	16,7	8	26,7
		Високий	6	20	5	16,7
		Дуже високий	9	30	10	33,3
2	Мотивація досягнення	Незадовільний	3	10	2	6,7
		Задовільний	5	16,7	3	10
		Високий	12	40	15	50
		Дуже високий	10	33,3	10	33,3
3	Ставлення до свого “Я” (Я-концепція)	Незадовільний	6	20	2	6,7
		Задовільний	9	30	17	56,6
		Високий	10	33,3	6	20
		Дуже високий	5	16,7	5	16,7
4	Почуття громадянсько го обов’язку	Незадовільний	2	6,7	2	6,7
		Задовільний	8	26,6	10	33,3
		Високий	15	50	16	53,3
		Дуже високий	5	16,7	2	6,7
5	Життєва установка	Незадовільний	3	10	4	13,3
		Задовільний	23	76,7	4	13,3
		Високий	4	13,3	20	66,7
		Дуже високий	0	0	2	6,7
6	Здатність до психологічної близькості з іншими людьми	Незадовільний	7	23,4	9	30
		Задовільний	16	53,3	10	33,3
		Високий	7	23,4	11	36,7
		Дуже високий	0	0	0	0

Стосовно мотивації досягнення, слід зазначити, що в першокурсників високий рівень цього показника – 40%, зумовлений на початковому етапі навчання в університеті прагненням до самореалізації в студентському колективі, досягнення гарних результатів перш за все в навчальній, громадській діяльності. У п’ятикурсників сформована мотивація досягнення конкретної цілі високого рівня, що становить 50% від загальної кількості опитаних юнаків. Це пояснюється тим, що студенти-магістри перебувають на порозі дорослого життя, адже одразу після закінчення вишу мають реалізувати себе як фахівці конкретної галузі діяльності, як члени власної сім’ї, як громадяни своєї держави. Для цього

під час навчання в університеті відбувалася постановка конкретних цілей і завдань, що сприяло розвитку їх особистості, адже набувався безцінний життєвий досвід, який впливав на зрілість студентської молоді.

Кількісний аналіз ставлення до свого “Я” (Я-концепція) показав наступні результати: студенти I курсу відрізняються високим (33,3% від загальної кількості досліджуваних), а п’ятикурсники – задовільним (56,6%) його рівнем. Така тенденція набуває поширення у вирії сучасних соціально-економічних трансформацій. Це пов’язано з тим, що ситуація нового ставлення до себе як до випускника-завтрашнього фахівця, якому належить в умовах нової соціальної реальності зайняти достойне місце в суспільстві, що часто видається нелегким завданням, роздуми про свою долю, яка повністю залежить від власних зусиль, порушує цілісність Я-концепції випускників вишів. Водночас у зв’язку з дещо сформованим життєвим досвідом, набутим під час навчання у ВНЗ, насамперед у період проходження навчально-виробничих практик, п’ятикурсники реально оцінюють власні можливості в професійній діяльності. А от студенти-першокурсники ще не мають стійких уявлень про себе як фахівця, дуже часто в них завищена самооцінка.

У зв’язку з критичною політичною, соціально-економічною ситуацією в державі, що склалася в результаті здійсненої в листопаді 2014 р. Революції Гідності, військових операцій на Сході, зростає почуття громадянського обов’язку серед студентської молоді, яка прагне захищати територіальну цілісність і незалежність своєї Батьківщини. Тому серед юнаків I та V курсів спостерігається високий рівень громадянського обов’язку, відповідно 50% й 53,3%.

Аналізуючи особливості життєвої установки, необхідно підкреслити, що в студентів V курсу переважає високий рівень даного показника – 66,7% від загальної кількості респондентів, що вказує на сформованість у них ціннісних орієнтацій і життєвої мети для подальшої реалізації себе як особистості в суспільстві та професійній діяльності. В першокурсників же життєва установка, яка формується в результаті накопичення й отримання суспільно-історичного досвіду та в процесі навчання й виховання, зокрема в університеті, недостатньо сформована, оскільки перебуває на задовільному рівні (76,7%).

Щодо показника здатності до психологічної близькості з іншими людьми, то в студентів-першокурсників він характеризує задовільний (53,3 %), а в п’ятикурсників – високий (36,7%) рівень психологічної готовності до спілкування з оточуючими. Це означає, що в завтрашніх випускників є всі шанси без суттєвих труднощів інтегруватись у трудовий колектив, реалізуючи при цьому комунікативну функцію фахівця конкретної галузі діяльності, передусім освітньої, без якої неможливим є здійснення навчально-виховного процесу.

Висновки. Таким чином, як показали емпіричні дані дослідження, отримані нами в результаті опитування студентів I та V курсів природничого факультету, в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі відбувається активне становлення особистості майбутнього фахівця, що безпосередньо позначається на рівні його особистісної зрілості, яка перш за все проявляється в готовності студентства до здійснення професійної діяльності. У свою чергу, очевидним є обернений вплив психологічної зрілості вчорашнього абітурієнта чи завтрашнього випускника на особистісно-професійне зростання, який виступає важливою умовою вдосконалення юнака як всебічно розвиненої особистості та кваліфікованого суб'єкта професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Артемова О.І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах / О.І. Артемова // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2010. – №1. – С. 97- 101.
2. Гильбух Ю.З. Тест-опросник личностной зрелости / Ю.З. Гильбух. – К.: Научно-практический центр “Психодиагностика и дифференцированное обучение”, 1994. – 24 с.
3. Кравец Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.01 / Кравец Галина Юльевна. – Иркутск, 2005. – 182 с.
4. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: навч. посібн. для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: Філ-студія, 2006. – 320 с.
5. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития / Е.Б. Старовойтенко. – К.: Либідь, 1992. – 216 с.
6. Темрук О.В. Развитие личностной зрелости майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Темрук Олена Василівна. – К., 2006. – 288 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Шумакова Наталія Олексіївна

магістрант V курсу історичного факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації висвітлено різні концептуальні підходи до розуміння сутності, структури організаторських здібностей особистості, зокрема педагога, розкрито їх

значення в професійній діяльності вчителя, виявлено психологічні особливості розвитку організаторських здібностей у студентів-майбутніх представників педагогічної спільноти.

Ключові слова: організаторські здібності, професійно важливі якості, педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. В сучасних умовах інтенсивного розвитку всіх сфер людської життєдіяльності постає нагальна потреба в підготовці активних, ініціативних особистостей, які здатні організувати себе та інших людей навколо себе. Це стосується й педагогічної діяльності. Адже ефективність і продуктивність навчально-виховного процесу залежить від низки професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та здібностей учителя, в тому числі й організаторських. У зв'язку з цим, в педагогічній освіті зростає роль формування й розвитку організаторських здібностей майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній науці звернення до висвітлення психологічних аспектів майстерності вчителя є досить поширеним, про що свідчать численні праці дослідників – П.П. Блонського, Л.С. Виготського, П.Ф. Каптерова, Б.М. Кедрова, Г.С. Костюка, Д.Ф. Ніколенка, А.В. Петровського, Л.М. Проколієнко та ін. Натомість, із-поміж широкого кола робіт варто відзначити науковий доробок О.І. Абдуліної, О.А. Дубасенюк, Ф.Н. Гоноболіна, О.В. Ілліної, Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна й ін., присвячений проблемі розвитку організаторських здібностей представників учительської професії, без належного рівня яких неможливим є успішне виконання ними своїх професійних обов'язків.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та розкритті психологічних особливостей розвитку організаторських здібностей у студентів-майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовами успішного здійснення будь-якої діяльності. Здібності утворюються в діяльності й проявляються в таких її динамічних характеристиках, як швидкість, глибина, міцність засвоєння [6].

Для успішного опанування педагогічною діяльністю, для її ефективного здійснення вчитель має володіти певним набором педагогічних здібностей, серед яких одне з чільних місць належить організованості особистості.

На думку В.Ю. Новіка, організаторські здібності педагога – сукупність практичних дій на основі осмислення цілі, принципів, умов, засобів, форм і методів управлінської педагогічної діяльності, пов'язаної з постановкою задач та організацією педагогічних

ситуацій. Вони проявляються у вигляді планово-проектувальних, виконавчо-діяльнісних і контрольно-корекційних організаторських умінь [5, с. 67].

Н.В. Уйсімбаєва розглядає організаторські здібності як "...здібності організовувати свою власну діяльність і діяльність підлеглих, створювати колектив як інструмент вирішення виробничих завдань й розвитку особистості. До організаторських здібностей зазвичай відносять такі властивості, як гнучкість та динаміку сприйняття, спостережливість, уміння бачити головні властивості, вміння передбачити наслідки колективної діяльності" [7, с. 344].

О.Г. Ковальов доводить, що організаторські здібності перебувають у тісному зв'язку з характерологічними рисами особистості, зокрема чуйністю, уважністю до людей, справедливістю, які є допоміжними властивостями цих здібностей. Комунікативні здібності пов'язані з організаторськими такими спільними компонентами, як розуміння інших людей, особливостей спілкування з ними [3, с. 148].

У свою чергу, Л.М. Мотозюк, досліджуючи організаторські здібності майбутнього керівника, звернувся до їх структури. Автор наголошує, що детермінантами успішного виконання організаторських повноважень є наявність: високого рівня волевої організації особистості; інтелекту, що відповідає високому й середньому рівню; високого рівня розвитку специфічних якостей особистості (психологічної впливовості, комунікативної компетентності, психологічної проникливості, схильності до лідерства) [4, с. 9].

Утім, незважаючи на багатоманітність у поглядах щодо сутності, структурної організації досліджуваного феномена, всі представники психологічної та педагогічної науки визнали незаперечне значення організаторської діяльності вчителя, яка покликана активізувати пізнавальну позицію педагога, викликати бажання докласти для досягнення загального результату свої зусилля й креативні здібності.

Зокрема, Ю.С. Головська підкреслює, що організаторські компоненти педагогічної діяльності формують якість і рівень практичної роботи викладача. Як організаторські прийнято тлумачити такі: вміння організовувати свою власну діяльність відповідно до поставленої мети; вміння раціонально розподіляти час діяльності; здатність до самоконтролю, вміння дотримуватись плану діяльності; вміння організовувати та контролювати навчальну діяльність учнів; уміння спрямовувати діяльність школярів завдяки системі доцільних і розумних вимог [1, с. 38].

Таким чином, як засвідчив аналіз науково-педагогічної, психологічної літератури, сучасний учитель має вміти організовувати навчальну інформацію, діяльність учнів й власну педагогічну діяльність, використовуючи різні як традиційні, так і інноваційні форми, методи та засоби навчання [2, с. 24].

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей розвитку організаторських здібностей майбутніх представників педагогічної спільноти. В опитуванні взяли участь магістри V курсу історичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних, отриманих на першому етапі емпіричного дослідження за методикою “Експрес-діагностика організаторських здібностей” М.П. Фетіскіна, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова, необхідно зауважити, що переважна більшість опитаних (85%) відрізняється середнім рівнем організаторських здібностей, який відображає нагальну потребу респондентів цієї групи в їх розвитку та формуванні; 15% студентів мають високий рівень організаторських здібностей, низького рівня не виявив жоден із досліджуваних (див. рис. 1).

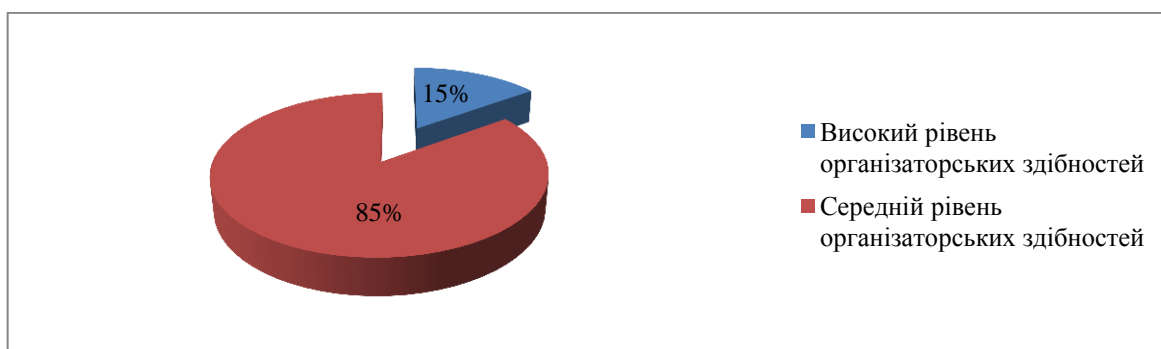


Рис. 1. Особливості розвитку організаторських здібностей майбутніх педагогів

На другому етапі нашої дослідницької роботи нами було проведено опитування за методикою “Комунікативні та організаторські здібності (КОЗ-2)” Б.А. Федоришина, результати якого представлені на рис. 2.

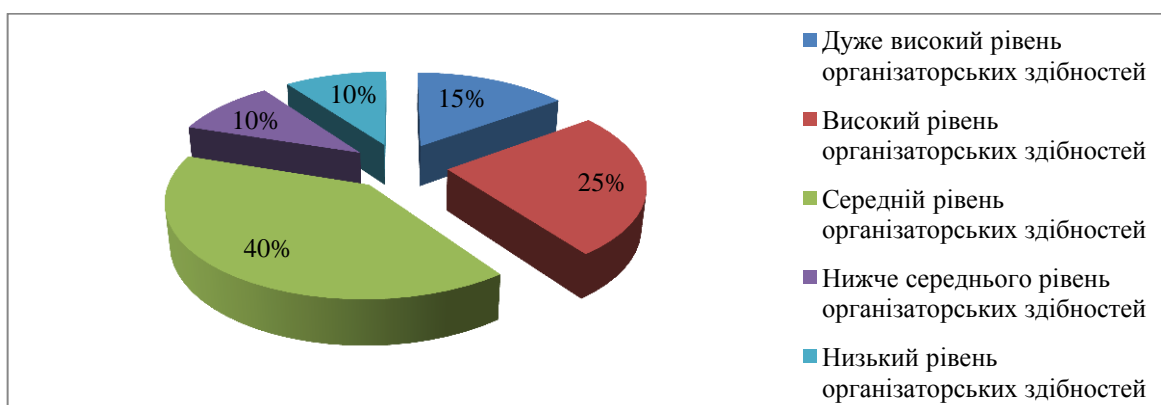


Рис. 2. Рівні організаторських здібностей майбутніх педагогів

Отже, як засвідчили наведені вище дані, 40% студентів притаманний середній рівень організаторських здібностей, а тому майбутнім фахівцям окресленого шабля слід серйозно зайнятися підвищенням показників розвитку своїх організаторських здібностей.

25% студентів відрізняються високим рівнем організаторських здібностей. Це свідчить про те, що такі респонденти ініціативні, активно займаються громадською діяльністю, з задоволенням беруть участь в організації різних заходів, здатні приймати рішення в складних ситуаціях взаємодії з оточуючими.

У 15% студентів – дуже високий рівень організаторських здібностей, що характеризує опитаних даної групи як дуже ініціативних особистостей, здатних самостійно приймати рішення, обстоювати власну точку зору; вони люблять і вміють організовувати колективні справи.

Водночас дослідження виявило, що 20% майбутніх представників учительської професії мають нижче середнього (10%) та низький рівень (10%) організаторських здібностей, а тому для продуктивної й успішної педагогічної діяльності їм потрібно цілеспрямовано, систематично, планомірно працювати над розвитком цього внутрішнього потенціалу.

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами опитування, переважна більшість студентів-магістрів характеризується недостатнім рівнем розвитку організаторських здібностей, що свідчить про необхідність його подальшого підвищення, вдосконалення та врахування психологічних умов фахової підготовки майбутніх педагогів, що передбачає розвиток таких рис характеру юнаків, як активності, ініціативності, цілеспрямованості, комунікативності, налагодження студентами навчально-виховного процесу в освітніх закладах під час проходження ними виробничих практик, залучення студентської молоді до громадської діяльності тощо.

Список використаних джерел

1. Головська Ю.С. Комунікативно-організаторські якості у структурі педагогічної майстерності особистості / Ю.С. Головська // Наука і освіта. – 2012. – №19. – С. 37-40.
2. Зимовець О.А. Формування організаторських умінь майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін засобами інформаційно-комунікативних технологій / О.А. Головська // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 44, вип. 6. – С. 22-32.
3. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковальов. – М.: Просвещение, 1970. – 230 с.
4. Мотозюк Л.М. Формування організаторських здібностей у майбутніх керівників прикордонних підрозділів (психологічний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 / Л.М. Мотозюк. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
5. Новик В.Ю. Формирование организаторских умений студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.08 / Новик Вероника Юльевна. – Нижний Новгород,

2011. – 214 с.

6. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

7. Уйсімбаєва Н.В. Особливості формування організаторських здібностей майбутніх керівників навчальних закладів / Н.В. Уйсімбаєва // Наукові записки. – 2014. – Вип. 112. – С. 341-346.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Ястреб Марія Михайлівна

магістрант V курсу історичного факультету,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація. У межах публікації розкрито сутність поняття професійного самовизначення, висвітлено чинники його становлення, проаналізовано проблеми професійного самовизначення в умовах сільської школи, виявлено психологічні особливості розвитку досліджуваного феномена в учнів старшого шкільного віку-мешканців сільської місцевості.

Ключові слова: професійне самовизначення, професійні інтереси та наміри, професійна мотивація, готовність до вибору професії.

Постановка проблеми. В сучасних умовах розвитку суспільства підготовка школярів до усвідомленого вибору професії здійснюється в процесі профільного навчання й стає особливо актуальною в ранньому юнацькому віці. Проте чим раніше дитина задумається про вибір професії, тим більше часу вона матиме для обдумування правильності свого рішення і тим стійкішим буде її вибір. Водночас успіх вибору старшокласниками майбутнього професійного шляху багато в чому залежить і від правильності та своєчасного виявлення розвитку їх професійних інтересів, намірів, професійної мотивації, що дозволяє випускникам шкіл свідомо, цілеспрямовано, активно здійснювати вибір професії й підготовку до неї.

Натомість, багато дослідників сходяться в тому, що професійне самовизначення старшокласників міської та сільської місцевості суттєво відрізняється. Науковці наголошують, що в значної частини учнів сільських шкіл взагалі відсутні чіткі мотиви вибору професії, і їм досить часто немає що сказати з приводу майбутньої професії. На питання “Чим будеш займатися після школи?” юнаки відповідають щось на кшталт “Піду до армії, щоб вдома не сидіти” або “Не знаю, ще не визначився”. Таке явище психологи й

педагоги пояснюють тим, що проблемі професійного самовизначення в сільських школах не приділяється достатньої уваги, внаслідок чого учні не пов'язують вибір майбутньої професії зі своїми реальними можливостями та віддають перевагу професіям сільського ринку праці.

Чи ж змінилася дана ситуація в сільській місцевості на сьогоднішній день? Цим дослідженням зробимо спробу підтвердити чи спростувати окреслені вище твердження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми професійного самовизначення показав, що у своїй переважній більшості різні її аспекти присвячені розкриттю специфіки професійного вибору перш за все учнів міських загальноосвітніх шкіл (Ю.М. Єгорова, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, О.Ю. Литвинова, М.С. Пряжников, П.О. Шавір та ін.). Менш розробленими залишаються положення про професійне самовизначення старшокласників сільських шкіл (М.В. Бадашкеєв, С.Г. Броневщук, В.О. Поляков й ін.).

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та розкритті психологічних особливостей професійного самовизначення старшокласників сільської місцевості.

Виклад основного матеріалу. Професійне самовизначення – це складний динамічний процес орієнтації особистості в професійно-трудовому середовищі, розвитку й самореалізації духовних і фізичних можливостей, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе як професіонала [3, с. 12].

Як зазначають представники психологічної та педагогічної науки, професійне самовизначення є багатогранним процесом, розвиток якого визначається об'єктивними й суб'єктивними чинниками.

Так, В.К. Сидоренко [4] до об'єктивних чинників відносить потреби країни, регіону, міста, села у фахівцях певної професії, вимоги, що ставить дана професія до людини, задатки та здібності індивіда, позицію й традиції сім'ї, вплив учителів і т.п. До суб'єктивних чинників належать поінформованість учня про потреби країни, регіону, міста або села в конкретних фахівцях, його рівень знань про світ професій тощо.

З огляду на політичну, соціально-економічну ситуацію в нашій країні, сьогодні у випускників українських шкіл переважає орієнтація на здобуття вищої освіти, яка виступає відправним пунктом їх особистісно-професійного самовизначення. Така домінанта природна, оскільки вона співвідноситься як зі зростанням ролі освіти в житті суспільства в цілому, так і з найважливішими факторами досягнення людиною життєвих цілей. А ось варіативність системи освіти, постановка перед молоддю в якості соціального орієнтира визначення свого місця в соціальній системі, що обумовлює соціальний статус, матеріальне становище, соціальні ролі та пов'язаний із цим життєвий успіх, є умовами для самореалізації і

самоствердження сучасної особистості. Однак, на жаль, не вся молодь це розуміє чи прагне зрозуміти, особливо в межах сільської місцевості.

На думку М.В. Бадашкеєва [1], специфіка сільської школи за багатьма критеріями відрізняється від шкіл міських, і питання професійного самовизначення в таких школах теж вирішується дещо інакше. Одне з перших питань, яке постає перед учнями, це питання, куди поїхати вчитись, адже дуже часто навіть у найближчих населених пунктах немає освітніх закладів, в яких можна здобути середню професійну або вищу освіту. Як показує практика, чим далі населений пункт від обласного центру, тим нижче в ньому рівень знань, але, незважаючи на це, умови вступу до навчальних закладів у всіх учнів незалежно від їх місця проживання рівні.

Як зауважує С.Г. Броневиц [2], ще однією особливістю, яка є найбільш характерною для сільської школи, є недостатня обізнаність учнів про найбільш затребувані професії. Це зумовлено тим, що життя в селі має свій уклад, і часто люди просто не задаються питаннями актуальності. А тому коли перед випускником сільської школи постає питання, куди піти вчитись, він часто просто не готовий самостійно приймати рішення щодо професійного вибору, віддаючи ініціативу в розв'язання даного питання батькам, котрі здебільшого обирають для власної дитини професії “своєї молодості”, іноді застарілі, непотрібні на ринку праці.

Наступною проблемою професійного самовизначення в умовах сільської школи є низький рівень отриманих дітьми знань. Причиною цього дуже часто є нестача в сільських школах педагогів, через що деякі предмети не ведуться місяцями. Окрім цього, в учнів, які проживають в селі, немає можливості відвідувати додаткові заняття, наприклад репетитора, чи факультативи або через відсутність таких, або через фінансову неспроможність [1].

Аналіз географічних, соціально-економічних, культурних, інформаційних умов освітньої діяльності та життєдіяльності учнів села показав, що вони мають низку особливостей, які значно впливають на процес професійного самовизначення школярів і його результат.

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей професійного самовизначення учнів старшого шкільного віку-мешканців сільської місцевості. В опитуванні взяли участь учні 10-11 класів Глинівської ЗОШ І-ІІІ ступенів с. Глинівці Андрушівського р-ну Житомирської обл.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних, отриманих за методиками “Вивчення професійних намірів старшокласників” та “Я обираю професію” Л.М. Фрідмана, Т.О. Пушкіної, І.Я. Каплуновича, необхідно зауважити, що результати нашого емпіричного

дослідження суперечать теоретичному викладу про те, що більшість сільських учнів не мають чітких уявлень про влаштування власного майбутнього. Так, відповіді показують, що в подальші життєві плани 42% респондентів входить продовження навчання у вищому навчальному закладі, 32% опитаних – здобуття освіти в професійно-технічних училищах і коледжах, 10% юнаків прагнуть одразу після школи влаштуватися на роботу, й лише 16% досліджуваних ще досі не визначилися з найближчим професійним майбутнім (див. рис. 1).

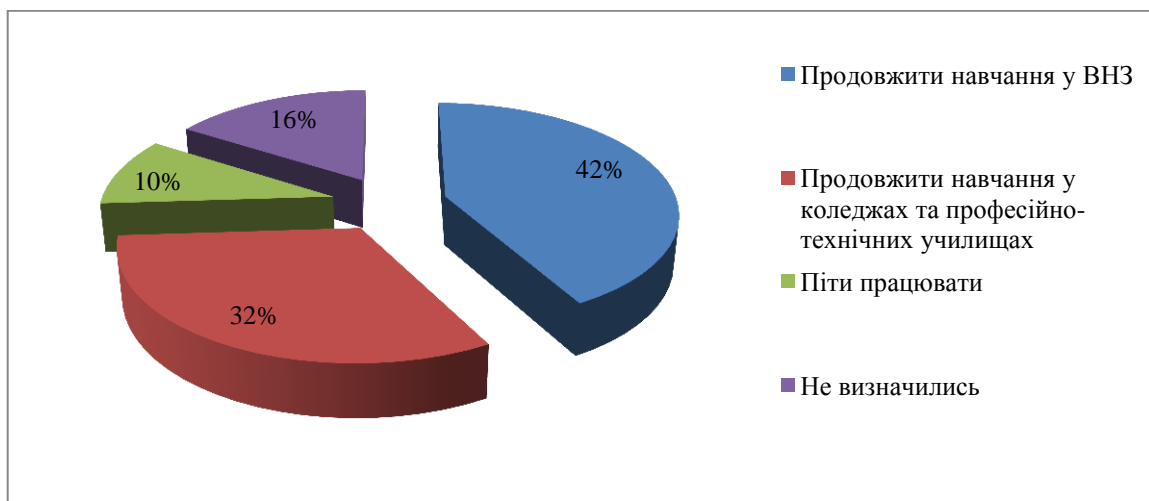


Рис. 1. Професійні плани старшокласників сільської місцевості

Обираючи професію, учні звертають увагу передусім на високу оплату праці (64%), затребуваність професії в суспільстві (24%), свої задатки та здібності до даного виду діяльності (12%).

Як бачимо, почесне перше місце при виборі професії займає високий зарібок: ким би не працювати, аби добре отримувати. Така відповідь не є випадковою, адже, зважаючи на сучасний стан речей у нашій країні, школярі прагнуть для себе забезпеченого майбутнього і, як не дивно, зміни місця проживання.

Другий у списку мотивів – престиж професії. Така мотивація не є негативною, але має свої приховані особливості, які проявляються в тому, що в наш час попит і пропозиція на окремі “престижні” професії не співпадають, й виникає надлишок таких фахівців. А тому при виборі професії потрібно пам’ятати: престижність не має затьмарити очі раціональному усвідомленню дійсності. Через це школа повинна систематично проводити профорієнтаційну роботу та інформувати учнів про стан на сучасному ринку праці.

Інтерес до змісту самої професії, тобто внутрішня причина її вибору, перебуває лише на третьому місці, що є невтішним фактом. Адже людина, для якої робота буде в радість, стане улюбленою справою всього життя, і працюватиме продуктивніше, і постійно відчуватиме потребу в особистісно-професійному самовираженні, самовдосконаленні.

Водночас, розкриваючи особливості професійного самовизначення сільських школярів, варто відмітити, що 12% опитаних прагнуть реалізувати себе в ІТ сфері, 8% – у медичній, 64% – у сферах обслуговування. При цьому варіанти обрання закладів для навчання показали, що це переважно заклади Житомирської області, здебільшого Житомира (92% респондентів), що пов'язано з невеликою відстанню населеного пункту до обласного центру, помірною вартістю навчання, проживання та досить широкою наявністю у Житомирі як ВНЗ I-II, так і ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

Утім, більш-менш визначившись із професією, значна частина учнів має такий собі “запасний варіант”: школярі розуміють, якщо їм не вдасться вступити до навчального закладу для здобуття необхідних професійних знань, умінь і навичок за бажаним фахом, вони оберуть інший “споріднений” до цього фах і будуть там реалізовувати себе.

Більшість випускників уже мають сформовані уявлення про своє професійне майбутнє, їх професійний вибір є остаточним, а тому вони докладають чималих зусиль для його реалізації. Так, 24% досліджуваних, розуміючи, що для вступу до омріяного навчального закладу потрібна серйозна підготовка, займаються додатково – 20% юнаків співпрацюють зі шкільними вчителями й 4% старшокласників відвідують репетитора в м. Житомирі.

Аналізуючи чинники становлення професійного самовизначення сільських школярів, слід підкреслити, що важливу роль у формуванні професійної компетентності учнів відіграє школа. З відповідей стало зрозуміло, що в цьому беруть активну участь класний керівник, учителі-предметники, шкільний психолог, які, враховуючи інтереси, схильності та здібності своїх вихованців, створюють умови для навчання старшокласників відповідно до їх професійних нахилів і намірів щодо продовження освіти. Така робота педагогів, на думку респондентів, не пройшла даремно, й 44% учнів відповіли, що найбільше на їх рішення про вибір професії вплинули саме вчителі.

Утім, наголошуючи на значенні школи в професійному самовизначенні старшокласників, не можна недооцінити роль сім'ї в цьому процесі. Юнаки, в міру своєї недосвідченості, дослухаються до думки батьків як незаперечних авторитетів, які прагнуть поділитися з дітьми власним життєвим досвідом, своїми уявленнями про те, який життєвий шлях для них краще. Всім батькам хочеться забезпечити благополучне майбутнє своїм дітям, вони прагнуть, щоб їх нащадки отримали надійну, високооплачувану професію. Крім того, в батьків є певні уявлення про характер і вподобання своїх дітей і вони підказують, як їх правильно реалізувати. Не останнє місце в цьому займають сімейні традиції, які при виборі професії враховує 32% опитаних, беручи приклад зі своїх батьків як еталона для наслідування. Серед тих, хто хотів би “піти по стопах” своїх пращурів, більшість відмічає,

що їх вибір зумовлений вдалим прикладом із боку родичів, а також знанням особливостей обраного фаху.

У 72% відповідей на питання опитувальника батьки схвалюють і підтримують своїх дітей, що, з психологічної та педагогічної точки зору, є правильно. Однак 28% батьків радять дітям краще обдумати свій вибір. Поза сумнівом, що батьки не чужі люди й завжди бажають своїм дітям добра. Вони мають великий життєвий досвід і ґрунтовнішу інформацію відносно майбутніх професій, тому заздалегідь можуть передбачати зміну життєвих ситуацій. Окрім цього, більшість мам і тат надають фінансову підтримку своїм дітям при здобутті освіти. Проте батьки не повинні забувати про те, що остаточний вибір випускник повинен зробити сам.

Висновки. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, незважаючи на всі стереотипні думки з приводу сільських закладів освіти та організації профорієнтаційної роботи в них, остання в більшості шкіл сільської місцевості проводиться систематично й на належному рівні, що підтверджено відповідальним ставленням старшокласників до побудови власного майбутнього та вибору професії, їх розвиненою потребою в самоосвіті, самовдосконаленні. Звичайно, велике значення в процесі професійного самовизначення школярів має інфраструктура населеного пункту: чим вона насиченішою є в соціальному плані, тим поінформованішим, освіченішим є його населення.

Список використаних джерел

1. Бадашкеєв М.В. Проблемы развития профессионального интереса у сельских школьников / М.В. Бадашкеєв [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnogo-interesa-u-selskih-shkolnikov>
2. Бронеvщук С.Г. Профильная дифференциация обучения в сельской школе: пособие для учителей сельских школ / С.Г. Бронеvщук. – М.: АРКТИ, 2010. – 136 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. Пособие для вузов / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр “Академия”, 2010. – 304 с.
4. Сидоренко В.К. Структурний аналіз процесу професійного самовизначення особистості / В.К. Сидоренко // Педагогічний альманах. – 2012. – Вип. 16.– С. 6-12.

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Збірник науково-методичних праць

У збірнику збережено змістовні особливості авторських текстів

Комп'ютерний макет: Стахова О.О.

Надруковано з оригінал-макета автора

Підписано до друку 11.06.2018. Формат 60х90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний

Ум. друк. арк. 8. Обл. вид. арк. 8. Наклад 100. Зам. 17.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ЖТ №10 від 07.12.2004 р.

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua